National Library of Canada
Acquisitions and Bibliographic Services Branch
395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale du Canada
Direction des acquisitions et des services bibliographiques
395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

UNIVERSITY OF ALBERTA

ASPEKTE DES ERWERBS FINITER NEBENSÄTZE IM DAF-UNTERRICHT

BY

ELISABETTA TERRASI

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and
Research in partial fulfillment of the requirements for the
degree of MASTER OF ARTS.

IN GERMAN PHILOLOGY AND LINGUISTICS

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES AND COMPARATIVE STUDIES

EDMONTON, ALBERTA

FALL 1995

National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

THE AUTHOR HAS GRANTED AN IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE LICENCE ALLOWING THE NATIONAL LIBRARY OF CANADA TO REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY ANY MEANS AND IN ANY FORM OR FORMAT, MAKING THIS THESIS AVAILABLE TO INTERESTED PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA DE REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER OU VENDRE DES COPIES DE SA THESE DE QUELQUE MANIERE ET SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE CETTE THESE A LA DISPOSITION DES PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER THESIS. NEITHER THE THESIS NOR SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT MAY BE PRINTED OR OTHERWISE REPRODUCED WITHOUT HIS/HER PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE SA THESE. NI LA THESE NI DES EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU AUTREMENT REPRODUITS SANS SON AUTORISATION.

ISBN 0-612-06378-X

Canada

UNIVERSITY OF ALBERTA

RELEASE FORM

NAME OF AUTHOR: Elisabetta Terrasi

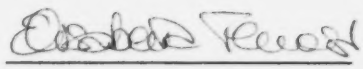
TITLE OF THESIS: Aspekte des Erwerbs finiter Nebensätze im DaF-Unterricht

DEGREE: Master of Arts

YEAR THIS DEGREE GRANTED: 1995

Permission is hereby granted to the University of Alberta Library to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly or scientific research purposes only.

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis, and except as hereinbefore provided neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatever without the author's prior written permission.



Al Tosello
6946 Ponte Capriasca
Switzerland

July 31, 1995

UNIVERSITY OF ALBERTA

FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for, acceptance, a thesis entitled ASPEKTE DES ERWERBS FINITER NEBENSÄTZE IM DAF-UNTERRICHT submitted by ELISABETTA TERRASI in partial fulfillment of the requirements for the degree of MASTER OF ARTS in GERMAN LINGUISTICS.

Dr. Britta Hufeisen

Dr. Manfred Prokop

Dr. T. M. S. Priestly

Date: Thursday, July 27, 1995

ABSTRACT

This thesis is concerned with the acquisition of German finite subordinate clauses by students of German as a second language. In its theoretical part it presents a survey of the recent literature on the acquisition of these structures, which in recent years has been divided between acceptance and rejection of the generativist approach. This discussion is followed by the comparison of two parallel empirical pilotstudies carried out with native speakers of Italian and English as informants. The last part contains an attempt to integrate different approaches to foreign language acquisition in order to supply an adequate explanation of the phenomena observed in the analysis of the empirical data.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit befaßt sich mit dem Erwerb deutscher finiter Nebensätze im Fremdsprachenunterricht. Im ersten Teil wird die aktuelle Forschungslage in diesem Gebiet vorgestellt, die in den letzten Jahren durch die Diskussion über Annahme und Zurückweisung des generativistischen Ansatzes im Zweit- und Fremdspracherwerb geprägt worden ist. Der theoretischen Auseinandersetzung mit den neuesten Veröffentlichungen folgt die Darstellung des Vergleichs zweier empirischer Pilotstudien. Diese wurden mit Versuchspersonen mit italienischer und englischer Muttersprache durchgeführt. Zur Erklärung der im Laufe dieser Untersuchungen beobachteten Phänomene wurde aus den Erkenntnissen unterschiedlicher Forschungsstränge ein Erklärungsmodell entworfen, das diese Arbeit abschließt.

DANK

An dieser Stelle möchte ich allen Personen und Institutionen danken, die mir bei den Datenerhebungen in der Schweiz und in Kanada geholfen haben. Mein Dank gilt außerdem dem Department of Germanic Languages der Universität Alberta für die gebotene Möglichkeit des Aufenthaltes in Kanada und die Unterstützung in der Anfertigung dieser Arbeit. Dr. Britta Hufeisen und Dr. Manfred Prokop danke ich für die fachliche Beratung und das stetige wohlwollend-kritische Gespräch. Dr. Paul Robert Portmann bin ich für die Betreuung in Zürich zu Dank verpflichtet.

Meiner Familie und insbesonderes meinen Eltern möchte ich für die große Unterstützung danken, die sie mir im Laufe meiner Ausbildung immer gewährt haben. Meinen FreundInnen und KollegInnen in Kanada und Europa danke ich für ihre Ermunterung und kritische Anregung. Christian und Stefan, die das kanadische Unternehmen von der Nähe aus verfolgen mußten, danke ich für ihre Aufmerksamkeit und ihr Verständnis.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung 1

2. Theoretische Grundlagen 3

2.1 Erstspracherwerb 4

2.2 Zweitspracherwerb 19

3. Die empirischen Untersuchungen 36

3.1 Datenerhebung und -analyse 36

3.1.1 Das Korpus 36

3.1.2 Das Analyseraster 40

3.2 Ergebnisse der ersten Untersuchung 43

3.3 Ergebnisse der zweiten Untersuchung und Vergleich 46

3.3.1 Nebensatzproduktion 47

3.3.2 Eingeleitete finite Nebensätze 51

3.3.3 Verbstellung im eingeleiteten finiten Nebensatz 60

3.3.4 Verbstellung im Hauptsatz 75

3.3.5 Subjektauslassungen 78

3.3.6 Selbstkorrekturen und Pausen 79

3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse 80

4. Erklärungsansätze 83

4.1 Nebensatztypenerwerb 83

4.2 Verbstellungserwerb 87

5. Schlußwort 101

6. Bibliographie 104

7. Anhang 113

7.1 Anhang I: Aufgabenstellung 113

7.2 Anhang II: Rasterbeispiele 117

7.3 Anhang III: Zusammenfassende Tabellen 124

7.4 Anhang IV: Beispiellisten 167

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Korpusübersicht 38

Tabelle 2: Finite Nebensätze 48

Tabelle 3: Nicht-zielsprachlicher Einsatz nebensatzeinleitender Partikeln 59

Tabelle 4: Keine Verb-End-Stellung bei Hilfs- und Modalverben 66

Tabelle 5: Verteilung nicht-zielsprachlicher Verbstellungen in komplexeren Sätzen 74

Tabelle 6: Gebrauch von Adverbien 77

Tabelle 7: Andere nicht-zielsprachliche Verbstellungen im Hauptsatz 77

Tabelle 8: Subjektauslassungen 78

Tabelle 9: Pausen 79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tendenzen im schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch 45

Abbildung 2: Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen, 1.Klasse 47

Abbildung 3: Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen, 4. Klasse 47

Abbildung 4: Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen, G100 47

Abbildung 5: Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen, G150 47

Abbildung 6: Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen, 310 47

Abbildung 7: Subordinationsgrad der Nebensätze, 1. Klasse 49

Abbildung 8: Subordinationsgrad der Nebensätze, 4. Klasse 49

Abbildung 9: Subordinationsgrad der Nebensätze, G100 49

Abbildung 10: Subordinationsgrad der Nebensätze, G150 49

Abbildung 11: Subordinationsgrad der Nebensätze, G310 49

Abbildung 12: Haupt- und Nebensätze, G150, schriftlich 50

Abbildung 13: Haupt- und Nebensätze, G150, mündlich 50

Abbildung 14: Hypotaxe, schriftlich und mündlich, G150 50

Abbildung 15: Hypotaxe, G150, mündlich 50

Abbildung 16: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, 1. Klasse 51

Abbildung 17: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, 4. Klasse 51

Abbildung 18: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, G100 51

Abbildung 19: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, G310 51

Abbildung 20: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, G150, schriftlich 53

Abbildung 21: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, G150, mündlich 53

Abbildung 20a: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, G150, schriftlich 53

Abbildung 21a: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, G150, mündlich 53

Abbildung 22: Gebrauch von Adverbialsätzen, 1. und 4. Klasse 54

Abbildung 23: Gebrauch von Adverbialsätzen, G100, G150 und G310 54

Abbildung 24: Subjunktionenwahl in Prozent, 1. und 4. Klasse 55

Abbildung 25: Subjunktionenwahl in Prozent, G100, G150 und G310 56

Abbildung 26: Gebrauch von weil und wenn, 1. und 4 Klasse 56

Abbildung 27: Gebrauch von weil und wenn, G100, G150 und G310 57

Abbildung 28: Komplementiererwahl in Prozent, 1. und 4. Klasse 58

Abbildung 29: Komplementiererwahl in Prozent, G100, G150 und G310 58

Abbildung 30: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, 1. Klasse 61

Abbildung 31: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, 4. Klasse 61

Abbildung 32: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, G100 62

Abbildung 33: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, G150 62

Abbildung 34: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, G310 63

Abbildung 35: Fehlende Verb-End-Stellung, 1. und 4. Klasse 65

Abbildung 36: Fehlende Verb-End-Stellung, G100, G150 und G310 65

Abbildung 37: Prädikate eingeleiteter finiter Nebensätze 66

Abbildung 38: Nicht-zielsprachliche Verbstellung in eingeleiteten Nebensätzen, 1. Klasse 67

Abbildung 39: Nicht-zielsprachliche Verbstellung in eingeleiteten Nebensätzen, 4. Klasse 67

Abbildung 40: Nicht-zielsprachliche Verbstellung in eingeleiteten Nebensätzen, G100 68

Abbildung 41: Nicht-zielsprachliche Verbstellung in eingeleiteten Nebensätzen, G310 68

Abbildung 42: Nicht-zielsprachliche Verbstellung in eingeleiteten Nebensätzen, G150, schriftlich 68

Abbildung 43: Nicht-zielsprachliche Verbstellung in eingeleiteten Nebensätzen, G150, mündlich 68

Abbildung 44: Nebensatzeinleitende Elemente bei nicht-erfolgter Verb-End-Stellung, 1. und 4. Klasse 70

Abbildung 45: Nebensatzeinleitende Elemente bei nicht-erfolgter Verb-End-Stellung, G100, G150 und G310 70

Abbildung 47: Komposition der finiten Nebensätze, 1. und 4. Klasse 72

Abbildung 48: Komposition der finiten Nebensätze, G100, G150 und G310 73

Abbildung 48: Stattgefundene und nicht-stattgefundene Inversionen, 1. und 4. Klasse 75

Abbildung 49: Stattgefundene und nicht-stattgefundene Inversionen, G100, G150 und G310 75

Abbildung 50: Nicht erfolgte Inversionen 76

Verzeichnis der Abkürzungen, Symbole und Fachbegriffe

Folgende Abkürzungen und Symbole werden im Text verwendet (kursiv stehen englische Bezeichnungen, für die es keine deutschen Äquivalente gibt):

L1	erste Sprache, Muttersprache
L2	zweite Sprache, Fremdsprache
UG	Universalgrammatik
CP	Komplementiererphrase
IP	*Inflectional Phrase*
AGRP	*Agreement Phrase*
VP	Verbalphrase
NP	Nominalphrase
PP	Präpositionalphrase
ADVP	Adverbialphrase
XP	Phrase
V1-	Verberst-
V2-	Verbzweit-
V3-	Verbdritt-
S-V-Inv	Subjekt-Verb-Inversion
Ø-	Null-
ZISA	Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter
PARTIKEL	Non-finiter Teil der Verbform ans Satzende
INVERSION	Inversion von finiter Verbform und Subjekt im Hauptsatz
V-END	Finite Verbform ans Satzende im Nebensatz
SVO	Subjekt-Verb-Objekt
SOV	Subjekt-Objekt-Verb
SIVO	Subjekt-*Inflection*-Verb-Objekt
SIOV	Subjekt-*Inflection*-Objekt-Verb
SOVI	Subjekt-Objekt-Verb-*Inflection*
PT	Partikel
AUX	Hilfsverb
MOD	Modalverb
LLB	*learned linguistic behaviour*
LLK	*learned linguistic knowledge*
A	Aufsatz
M	Aufnahme
T	Transkription

G100 A	German-100-Kurs, Aufsätze
G100 M	German-100-Kurs, Aufnahmen
G150 A	German-150-Kurs, Aufsätze
G150 M	German-150-Kurs, Aufnahmen
G310 A	German-310-Kurs, Aufsätze
G310 M	German-310-Kurs, Aufnahmen

Außerdem wurden folgende Abkürzungen in Tabellen und Abbildungen verwendet:

Hs	Hauptsatz
iNs	infiniter Nebensatz
fNs	finiter Nebensatz
G1	Hypotaktische Beziehung 1. Grades
G2	Hypotaktische Beziehung 2. Grades
G3	Hypotaktische Beziehung 3. Grades
KS	Komplementsatz
AS	Adverbialsatz
RS	Relativsatz
kond	konditional
temp	temporal
mod	Modalverb
aux	Hilfsverb
e	einteiliges Prädikat
VE	Verb-End-Stellung
V2	Verb-Zweit-Stellung
V3	Verb-Dritt-Stellung
AfVs	Andere fehlerhafte Verbstellung im Nebensatz
AFVS	andere fehlerhafte Verbstellung im Hauptsatz
fVs	fehlerhafte Verbstellung
S/Pr	Subjekt+Prädikat
S/Pr/N	Subjekt+Prädikat+Negation
S/Pr/E	Subjekt+Prädikat+1Satzglied
S/Pr/E/N	Subjekt+Prädikat+1Satzglied+Negation
S/Pr/2E	Subjekt+Prädikat+2Satzglieder
S/Pr/2E/N	Subjekt+Prädikat+2Satzglieder+Negation
3+E	Subjekt+Prädikat+3 oder mehr Satzglieder
3+E/N	Subjekt+Prädikat+3 oder mehr Satzglieder+Negation
Wh	w-Wort
Top	Topikalisierung
Ad	Adverb
VNs	vorangestellter Nebensatz

In der Analyse gebrauchte Fachbegriffe lassen sich durch folgende Beispiele veranschaulichen:

eingeleitete finite Nebensätze	Obwohl sie traurig ist, (lächelt sie).
uneingeleitete finite Nebensätze	(Er glaubt), sie liebt ihn nicht.
infinite Nebensätze	(Sie versucht), ihm zu helfen.
infinite Finalsätze	(Sie sparen), um das Auto zu kaufen.

Komplementierer	daß, ob, ...
Subjunktionen	weil, als, ...
w- und Relativsatzphrasen	wer, welcher, deren, ...
hauptsatzeinleitende Elemente	denn, deshalb, ...

Komplementsatz	(Sie wissen), daß ich morgen nach Hause fahre.
Komplementsatz mit V2	(Ich denke), es ist zu spät.
Adverbialsatz	(Ich freue mich), weil ich morgen nach Hause fahre.
Relativsatz	(Die Frau), die morgen nach Hause fährt.
freier Relativsatz	(Lauf), was du kannst.

Kausalsatz	(Sie weint), weil sie unglücklich ist.
Konditionalsatz	Wenn er gewollt hätte, (hätte er gewinnen können).
Konsekutivsatz	(Das Auto ist so groß), daß alle mitfahren können.
Konzessivsatz	Obwohl sie ihn nicht liebte, (heiratete sie ihn).
Finalsatz	(Sie arbeitet), damit sie Geld verdienen kann.
Modalsatz	(Er benimmt sich), wie es sich gehört.
Temporalsatz	Als sie fünf war, (starb ihre Tante).

Vergleichssatz	Das Wetter war besser, als es vorausgesagt wurde.

Hypotaktische Beziehung 1. Grades	(Er gähnt), weil er müde ist.
Hypotaktische Beziehung 2. Grades	(Er ärgert sich, wenn man ihm sagt), daß er zu jung ist.
Hypotaktische Beziehung 3. Grades	(Er ärgert sich, wenn man ihm sagt, daß er zu jung ist), um mitzugehen.

1. Einleitung

Während des akademischen Jahres 1993/94 habe ich in Zusammenhang mit meiner Lizentiatsarbeit an der Universität Zürich eine empirische Pilotstudie zum Erwerb und Gebrauch deutscher finiter Nebensätze im Fremdsprachenunterricht durchgeführt. Als Versuchspersonen fungierten Deutschlernende italienischer Muttersprache. Durch den Aufenthalt an der Universität Alberta bot sich die Gelegenheit, die gleiche Untersuchung mit Probanden englischer Muttersprache zu wiederholen. Diese Arbeit stellt die Ergebnisse des Vergleichs zwischen den beiden Untersuchungen dar.

Die erste Untersuchung war der Überlegung entsprungen, daß der Erwerb der oben genannten Struktur im Erst- und ungesteuerten Zweitspracherwerb mit Probanden romanischer Muttersprachen bereits mehrmals untersucht worden war, während die im Fremdsprachenunterricht entstehende Lernervarietät nicht berücksichtigt worden war. Mit der zweiten Untersuchung sollte ein vergleichbares Korpus mit Probanden einer nicht-romanischen Muttersprache erstellt werden.[1]

Der theoretische Teil präsentiert die aktuelle Forschungslage im Bereich der Universalgrammatik zum Erst- und Zweitspracherwerb der deutschen Verbstellung und die Entwicklung der Diskussion über die Unterschiede zwischen diesen zwei Erwerbsprozessen. Es werden Beiträge mit unterschiedlichen Ansätzen vorgestellt, die aus verschiedenen Perspektiven Anregungen und Erklärungen zum Thema dieser Untersuchung liefern.

Die Modalitäten und Resultate der durchgeführten empirischen Untersuchungen sowie die Ergebnisse des Vergleiches zwischen dem Tessiner und dem kanadischen Korpus werden im dritten Kapitel vorgelegt.

---

[1] Der Untersuchung sei die Unterscheidung zwischen Erst- oder L1-Erwerb als der Erwerb der Muttersprache, oder besser gesagt, der ersten vollkommen erworbenen Sprache, und L2-Erwerb vorangestellt. Letzterer teilt sich auf in gesteuerten Zweitspracherwerb, oder Fremdspracherwerb, der durch Unterricht unterstützt wird, und ungesteuerten Zweitspracherwerb, auch einfach als Zweitspracherwerb bezeichnet, der sich nur durch direkten Kontakt mit der Zweitsprache vollzieht. Ich würde eine Unterscheidung zwischen gesteuertem Zweitspracherwerb als den gesteuerten Erwerb einer Zweitsprache in einem Land, in der sie gesprochen wird, und Fremdspracherwerb als den gesteuerten Erwerb einer Zweitsprache in einem Land, in dem eine andere Sprache gesprochen wird, begrüßen; leider wird diese Unterscheidung in der Forschungsliteratur im allgemeinem nicht getroffen und die dazu benötigte Information in den meisten Fällen nicht geliefert. Trotzdem behalte ich die Bezeichnung *Fremdspracherwerb* für den Erwerbsprozeß bei, der der Produktion der von mir gesammelten Korpora zugrunde liegt.

Im letzten Kapitel wird aufgrund der im zweiten Kapitel erarbeiteten Forschungserkenntnisse ein hypothetisches Erklärungsmodell für die im Laufe der empirischen Untersuchungen beobachteten Phänomene entworfen. Es handelt sich dabei um ein Erklärungsmodell, das auf einem theoretischen Ansatz basiert, in dem universalgrammatische und lernersprachspezifische Elemente integriert werden.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel wird eine Übersicht geboten über den aktuellen Forschungsstand im Bereich des Erwerbs deutscher finiter Nebensätze — nach Rothweiler (1993:6) als "eingeleitete Verbletztsätze" definiert —, der einen Teilbereich beim Erwerb der deutschen Wortstellung bildet. Bezeichnend für dieses Forschungsgebiet ist die Tatsache, daß der Erstspracherwerb der deutschen Wortstellung im Rahmen des generativen Ansatzes[2] adäquat beschrieben und erklärt werden konnte. Dies hat zum Entstehen eines wissenschaftlichen Streits über den Erwerb dieser Strukturen im Zweit- und Fremdspracherwerb beigetragen, der die Diskussion über die Wirksamkeit der Universalgrammatik (im folgenden UG)[3] im Zweit- und Fremdspracherwerb reflektiert.

Die Beherrschung der Verb-End-Stellung der deutschen finiten Nebensätze hat sich in den letzten Jahren in der Spracherwerbsforschung besonderer Popularität erfreut.

Über die Aneignung dieser Strukturen im mono- und bilingualen Erstspracherwerb bestehen mehrere UG-basierte Erklärungsansätze, die sich untereinander in der Behandlung mancher Aspekte leicht unterscheiden lassen. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchungen sollen diejenigen hervorgehoben werden, die auch für eine Untersuchung des Nebensatzerwerbs im Bereich des gesteuerten Spracherwerbs von Interesse sein können. Ihnen und der Darstellung der generativistischen Analyse der untersuchten Strukturen — die ihnen vorangestellt wird — ist der erste Teil dieses Kapitels gewidmet.

Obwohl es keine spezifischen Untersuchungen zum Erwerb deutscher eingeleiteter Nebensätze im Zweit- und Fremdspracherwerb gibt, stellt der damit zusammenhängende

---

[2] Der generative Ansatz setzt sich mit der Beschreibung der mentalen Repräsentation von Sprache auseinander. Es wird dabei angenommen, daß grammatikalische und thematische Kategorien auf der Ebene der Tiefenstruktur repräsentiert sind, durch einen *move a* werden sie aus ihren Basispositionen in jene der Oberflächenstruktur bewegt. Die Ebene der Äußerungen ist jene der PF (phonetische Form), jene der semantischen Repräsentation wird LF (logische Form) genannt. Sprache wird demzufolge aufgrund solcher Repräsentationen 'generiert'.

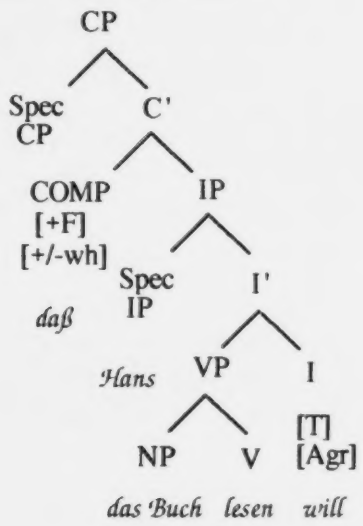
[3] Im generativen Ansatz wird angenommen, daß die Sprachfähigkeit dem Menschen angeboren ist. Es wird also postuliert, daß jeder Mensch bei seiner Geburt über die gleiche Universalgrammatik verfügt. Diese besteht aus universalen Sprachprinzipien, durch die die Beschreibung aller natürlichen Sprachen möglich ist. Diese Prinzipien sind parametrisiert, d. h. sie weisen mehr als einen Wert auf, der für sie im Laufe des Erstspracherwerb aktiviert werden kann. So wird z. B. für das Italienische der Parameterwert [*+pro drop*] aktiviert, auf den die Möglichkeit der Subjektauslassung zurückgeführt wird, für das Deutsche dagegen wird der Wert [*-pro drop*] festgelegt, weil diese Möglichkeit nicht besteht. Der Erstspracherwerb vollzieht sich danach durch die Umsetzung von den anfänglichen *Default*-Wert auf den zielsprachlichen Parameterwert. Auslöser für solche Umsetzungen ist der positive Input, der den Kindern geliefert wird. Wenn eine Parameterfestlegung stattgefunden hat, kann keine Umsetzung mehr stattfinden. Dieses Erwerbsmodell erklärt, warum Kinder im L1-Erwerb so schnell und fehlerlos die Sprachen, denen sie ausgesetzt werden, erwerben.

Erwerb der deutschen Wortstellung eines der umstrittensten Forschungsgebiete dar. Zahlreiche Beiträge dazu setzen sich, wie bereits erwähnt, mit der Frage nach der Wirksamkeit der UG auseinander: Ihre Argumentationslinien und Erklärungsvorschläge werden in 2.2 dargestellt.

2.1 Erstspracherwerb

Zur Beschreibung der deutschen Verbstellung und Satzklammer wird im Rahmen der Rektions- und Bindungstheorie[4] nach der Uniformitätshypothese angenommen, daß Haupt- und Nebensätze auf die gleiche Basisstruktur[5] zurückzuführen sind. Diese Struktur basiert auf dem Entwurf einer Komplementiererphrase (im folgenden CP) im Rahmen des X-bar-Schemas[6] und nimmt für das Deutsche folgende Form an:

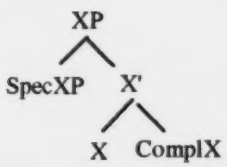
(1)



[4] Mit Rektions- und Bindungstheorie (*Government and Binding Theory*) wird die letzte Version des generativen Grammatikmodells bezeichnet.

[5] Die Bezeichnung 'Basis' bezieht sich auf die Ebene der Tiefenstruktur.

[6] Danach sind alle Phrasen aller natürlichen Sprachen nach dem Prinzip aufgebaut, "daß die n-te Projektion einer Kategorie [X'] eine Kategorie n-1-ter Projektion desselben Typus [X] dominieren muß" (Grewendorf 1991:16, meine Hinzufügungen in Klammern). Alle Phrasen (XPs) verfügen demnach über eine Position für den Kopf (X) (die lexikalische bzw. funktionale Kategorie), eine für ein Komplement und eine für den Spezifikator:



In der COMP-Position, die für [± w] und [+F] spezifiziert ist, werden Satzoperatoren basisgeneriert.[7] Beim Fehlen eines Nebensatzeinleiters muß die COMP-Position — die nicht leer bleiben kann, weil die CP kopflos nicht existieren könnte — mit dem finiten Verb gefüllt werden.[8] In SpecIP befindet sich das Satzsubjekt,[9] SpecCP ist dagegen Landeplatz für fokussierte und topikalisierte Phrasen,[10] Verben werden in V und Flexionssuffixe in I generiert; um letztere zu erhalten, muß das Verb nach I bewegt werden.[11]

Dank dieser Basisstruktur können alle Satztypen des Deutschen generiert werden:

	SpecCP	COMP	SpecIP	NP	V	I
V1-Sätze		*liest*	*Hans*	*das Buch*	$Spur_{V+I}$	
		will	*Hans*	*das Buch*	*lesen*	
V2-Sätze	*Hans*	*liest*	$Spur_{Hans}$	*das Buch*	$Spur_{V+I}$	
	Hans	*will*	$Spur_{Hans}$	*das Buch*	*lesen*	
V2-Sätze mit	*jetzt*	*liest*	*Hans*	*das Buch*	$Spur_{V+I}$	
S-V-Inv.	*das Buch*	*will*	*Hans*	$Spur_{NP}$	*lesen*	
V2-	*wer*	*liest*	$Spur_{Hans}$	*das Buch*	$Spur_{V+I}$	
Fragesätze	*was*	*will*	*Hans*	$Spur_{NP}$	*lesen*	
Verbletztsätze		*weil*	*Hans*	*das Buch*	*lies-*	*t*
		daß	*Hans*	*das Buch*	*lesen*	*will*
	das	*ø*	*Hans*	$Spur_{NP}$	*lies-*	*t*

[7] "[+F] sorgt dafür, daß COMP ein geeigneter Landeplatz für finite Verben ist und daß Komplementierer im Deutschen finite Komplemente nehmen und keine infiniten" (Rothweiler 1993:12). Rothweiler (1993) gebraucht die Bezeichnung 'Komplementierer' für alle Arten von Nebensatzeinleitern; ich unterscheide zwischen Komplementierern (*daß, ob*), Subjunktionen (*weil, als, usw.*) w- und Reiativsatzphrasen (*wer, warum, deren, usw.*).

[8] Vgl. Rothweiler (1993:14).

[9] Das Satzsubjekt wird in der VP basisgeneriert, genauer in SpecVP, und nach SpecIP angehoben, Nominativ wird ihm dabei von I (im Deutschen nach links) zugewiesen.

[10] Vgl. Olsen & Fanselow (1991:4).

[11] Vgl. Haegemann (1991:525ff).

Die nebensatzeinleitenden Elemente von Relativsätzen befinden sich nicht in COMP wie Komplementierer und Subjunktionen, sondern, in Folge einer wh-Bewegung,[12] in SpecCP. Es wird dabei angenommen, daß COMP durch einen Ø-Komplementierer realisiert wird und aus diesem Grund die finite Verbform in I bleiben müsse.[13]

Im Zusammenhang mit Struktur (1) muß kurz auf die Rolle von INFL näher eingegangen werden. In der INFL-Position I werden die Merkmale [Agr] für Person und Numerus, sowie [T] für Tempus generiert. Es wird nun diskutiert, ob Agreement- und Tempusmerkmale nicht eigenständige funktionale Kategorien sind und eigene maximale Phrasen projizieren können.[14] Da dabei Finitheit [+F] mit der Kategorie [T] identifiziert wird, fällt COMP mit letzterer zusammen, während eine AGRP die IP ersetzt.[15] Dieser Vorschlag ist als *split-INFL*-Hypothese bekannt.[16]

Die allgemeingültige Basisstruktur (1) wird nicht von allen Forschern im Rahmen der Rektions- und Bindungstheorie angenommen. Vertreter der Differenzhypothese sind der Meinung, "daß sich Haupt- und Nebensätze kategorial voneinander unterscheiden und auf verschiedene Basisstrukturen zurückzuführen sind" (Rothweiler 1993:16). Dabei würde die oben mit (1) bezeichnete Struktur für die Generierung von Nebensätzen zuständig sein, während Haupt- und Fragesätzen die folgende IP-Struktur zugrunde läge:

---

12 "*wh-movement*: the movement of wh-constituents to the specifier of CP" (Haegemann 1991:281).

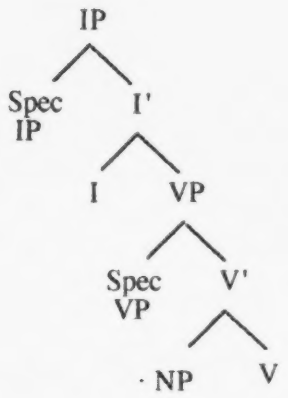
13 Die Diskussion über das Reis'sche Dilemma und die von Haider vorgeschlagene Stellung von w- und Relativphrasen in COMP wird in Grewendorf (1988:215ff) ausführlich dargestellt.

14 Vgl. Rothweiler (1993:14-15).

15 Praktisch wird damit die VP durch eine AGRP ersetzt, weil sich AGR in V und nicht in I befindet. Vgl. Struktur (4) auf S.14 dieser Arbeit.

16 Rothweiler (1993:16) bezieht die *split-INFL*-Hypothese aber nicht in ihre Arbeit mit ein, weil sie diese Unterscheidung für den Erstspracherwerb als nicht relevant betrachtet.

(2)



In (2) übernimmt SpecIP alle Funktionen, die im Rahmen der Uniformitätshypothese in Verbzweitsätzen die SpecCP erfüllen muß; falls SpecIP anders besetzt ist, bleibt das Subjekt in SpecVP. Die finite Verbform befindet sich immer in I.[17]

Eine Stellungnahme für oder gegen die Differenz- bzw. Uniformitätshypothese wird in diesem Rahmen nicht benötigt, da zur Generierung finiter Nebensätze von beiden Struktur (1) angenommen wird. Die Unterscheidung von (1) und (2) gewinnt aber, wie sich unmittelbar zeigen wird, in der Erklärung der Erwerbssequenz der deutschen Wortstellung an Bedeutung.

Im folgenden werden drei Vorschläge kurz vorgestellt, die die empirisch beobachteten Regelmäßigkeiten im L1-Erwerb von Struktur (1) als Folge von Parameterumsetzungen erklären.[18]

Basierend auf früheren Untersuchungen,[19] schlägt Rothweiler (1993:29) für den Erwerb von Struktur (1) den Übergang von Struktur (2) zu Struktur (3) durch eine Fixierung des

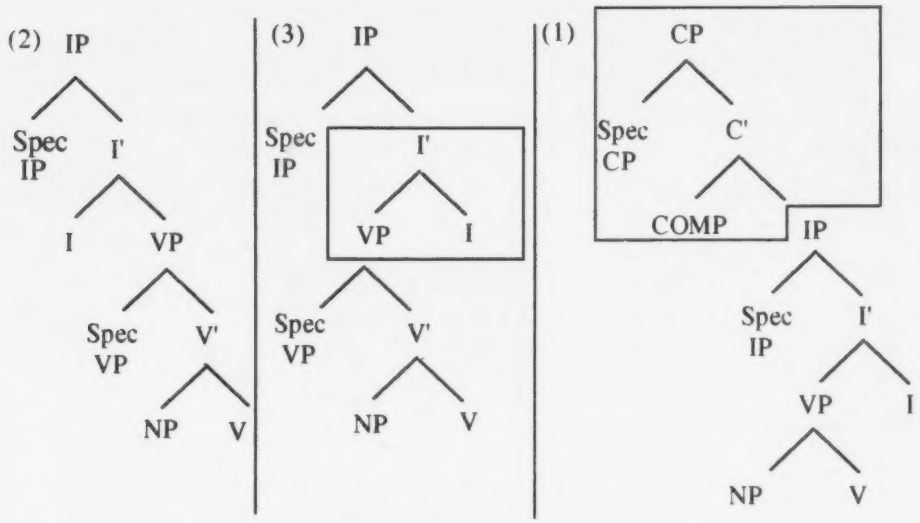
---

[17] Problematisch ist für diese Hypothese allerdings die Tatsache, daß die in (1) von der CP dominierten IP rechtsköpfig ist, die selbständige IP aus (2) dagegen linksköpfig und dies widerspricht, wie Rothweiler (1993: 17) hervorhebt, "der Forderung, daß der Kopfparameter innerhalb einer Sprache für jeden Phrasentyp nur auf einen Wert festgelegt sein soll".

[18] Eine ausführlichere Darstellung befindet sich in Terrasi (1994).

[19] Sie stützt sich v. a. auf Clahsen (1982), (1986), (1988), (1991), Clahsen & Pencke (1991), Stern & Stern (1928), Mills (1985), Weissenborn (1990), Müller (1990), Müller & Meisel (1990), Tracy (1987), (1991).

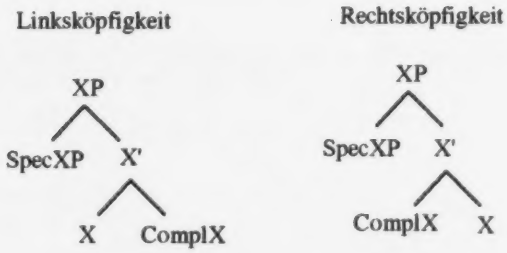
Kopfparameters[20] auf den Wert [final] und von (3) zu (1) durch die Projektion einer CP vor.[21]



Struktur (2) ist nach Rothweiler fähig, die Produktionen der Phase, die jener des Nebensatzerwerbs vorangeht, adäquat zu beschreiben. In letzterer verfügt das Kind über korrekte Hauptsatztopologie und Subjekt-Verb-Kongruenz.[22] Rothweiler (1993:31) sieht in der Generierung von Verbflexiven in der INFL-Position den Auslöser für die

---

[20] Wie bereits in Fußnote 6 erwähnt besitzt jede Phrase einen Kopf. Dieser ist von der lexikalischen oder funktionalen Kategorie, aus der die Phrase besteht, bestimmt. So ist z. B. V Kopf der VP. Der Kopf einer Phrase kann, wie im folgenden dargestellt, entweder auf den Wert [initial] bzw. linksköpfig oder [final] bzw. rechtsköpfig festgelegt werden.



[21] Vgl. Rothweiler (1993:34), meine Hervorhebung.

[22] Vgl. Rothweiler (1993:31, Fußnote 13) "Darüber, daß Kinder vor dem Erwerb eingeleiteter Verbletztsätze Subjekt-Verb-Kongruenz und die zielsprachliche Hauptsatztopologie erworben haben, herrscht weitgehende Übereinstimmung in der Erwerbsliteratur des Deutschen ..."

Beherrschung der Verb-Zweit-Stellung (im folgenden auch V2) im Hauptsatz. In den vorangehenden Phasen dagegen stehen in I nur jene Formen, die lexikalische INFL-Merkmale tragen; folglich ist die dominante Verbstellung im Satz, durch die kopffinale VP von (2) bedingt, die Endstellung.[23]

Das Fehlen der CP in (2) und (3) wird als Ursache für das Fehlen von eingeleiteten finiten Nebensätzen in den kindlichen Produktionen während dieser Phasen betrachtet. Struktur (3) ist genauso unfähig wie Struktur (2), eingeleitete Nebensätze zu generieren, weil sie keine Position für Komplementierer anbietet; im Gegensatz zu der in (3) vorliegenden, linksköpfigen IP weist aber (3) eine satzfinale Position (I) für finite Verben auf. Diese erklärt auch den Gebrauch präkonjunktionaler Sätze[24] und die auffallend fehlerlose Beherrschung der Verbstellungsregularitäten für finite und infinite Formen in dieser Erwerbsphase. Rothweiler (1993:35) begründet das Auftreten dieser Struktur damit, daß das Kind die subordinierende Funktion der Endstellung des finiten Verbs erkannt hat. Es handelt sich dabei um eine pragmatische Interpretation, nach der die gleichzeitige Verwendung der Strukturen (2) und (3) in unterschiedlichen Kontexten auf die Kodierung unterschiedlicher Funktionen hinweist. Diese funktionale Eindeutigkeit ist aber spätestens dann nicht mehr gewährt, wenn abhängige Verbzweitsätze oder selbständige Verbletztsätze auftreten. Zu diesem Zeitpunkt muß Struktur (3) zugunsten einer Struktur mit CP wie (1), die ihrerseits durch den Erwerb der lexikalischen Klasse der Komplementierer ausgelöst wird, aufgegeben werden.

Als eine der Konsequenzen ihrer Theorie zum Erwerb der Nebensatzstruktur erwähnt Rothweiler (1993:55), daß die Beobachtung einer Erwerbsphase, in der zwei IPs wie (2) und (3) koexistieren — von denen eine, (2), identisch ist mit der in der Differenzhypothese angenommenen Basisstruktur für Verbzweitsätze - eher gegen die Uniformitätshypothese spricht. Während nach der Differenzhypothese die rechtsköpfige IP (2) für Haupt- und Fragesätze beibehalten würde, müßten nach der Uniformitätshypothese beide IPs (2) und (3) zugunsten der CP (1) aufgegeben werden, wobei zu beachten ist, daß die Generierung von Matrix- und Nebensätzen durch eine einzige Struktur ein hohes Maß an Ableitungskomplexität beinhaltet und es aus Verarbeitungsgründen ökonomischer für das

---

[23]Diese Wortstellung wird für die Phasen II und III (nach Clahsens (1982) Einteilung für die Erwerbssequenzen im Erstspracherwerb) beobachtet; zielsprachliche Hauptsatztopologie und Subjekt-Verb-Kongruenz kennzeichnen Phase IV.

[24] "[U]neingeleitete Sätze, die aufgrund ihrer Intonation und Bedeutung eindeutig als Nebensätze zu identifizieren sind und Endstellung des finiten Verbs aufweisen" (Rothweiler 1993:36).

Kind wäre, beide Strukturen — d. h. die linksköpfige IP (2) und die CP (1) — zu verwenden.

Der zweite Teil von Rothweilers (1993) Untersuchung befaßt sich mit dem Erwerb verschiedener Nebensatztypen. Zu Beginn des Erwerbs werden — wie schon erwähnt — präkonjunktionale Sätze beobachtet, die sowohl Adverbial- als auch Komplementsätze sein können. Kurz danach treten die ersten Komplementierer, w-Pronomen und Subjunktionen auf, ohne daß dabei eine feste Erwerbsabfolge registriert werden kann. Der Gebrauch von Relativsätzen kann erst zu einem späteren Zeitpunkt beobachtet werden.

Das Verhältnis von Komplement- zu Adverbialsätzen ist 2:3, wobei erstere häufiger mit w-Pronomen als mit Komplementierern eingeleitet werden. Für Adverbialsätze ist ein beschränktes Inventar an Subjunktionen — *wenn*, *weil*, *bis* und *damit* — verfügbar. Sobald neue Subjunktionen erworben werden, steigt der Anteil der Adverbialsätze an.

Für den Erwerb der Komplementsätze wird außerdem festgestellt, daß Kinder keine profunktionalen Formen[25] verwenden, ihr Inventar an w-Pronomen langsam ausgebaut wird und der Komplementierer *daß* selten fehlerfrei eingesetzt wird. Letzterer wird auch später erworben als *ob*; diese Phänomene führt die Autorin auf die Polysemie von [das] zurück. Der Adverbialsatzgebrauch ist gekennzeichnet durch den verbreiteten und fehlerfreien Einsatz von *wenn*-Sätzen. Letztere werden tendenziell zuerst temporal verwendet, in den meisten Fällen sind aber temporaler und konditionaler Bedeutungsanteil nicht zu trennen. Profunktoren spielen auch für den Erwerb von Adverbialsätzen keine besondere Rolle, fehlerhafte Einsätze von Subjunktionen werden als Verwechslungen betrachtet, die auf die semantische Verwandschaft und unvollkommene Ausdifferenzierung der jeweiligen Bedeutungen zurückzuführen sind. Auch bei Adverbialsätzen gilt grundsätzlich die Abfolge Matrixsatz vor Nebensatz als unmarkiert, sie kann aber bei temporalen Adverbialsätzen von der Reihenfolge der Ereignisse — *order-of-mention*-Strategie — beeinflußt werden; bei *wenn*- Konstruktionen ist die Reihenfolge Nebensatz vor Matrixsatz die unmarkierte.[26]

Für den Erwerb von Relativsätzen wurde beobachtet, daß letztere deutlich später als andere Nebensatzkonstruktionen auftreten, aber keine erhöhte Fehlerhaftigkeit aufweisen. Numerus- und Genusfehler gibt es im — hauptsächlich im Nominativ und Akkusativ

---

[25] Profunktionale Formen - auch Profunktoren genannt - entsprechen semantisch-funktional einfachen Einleitern, die anstelle von komplexeren eingesetzt werden.

[26] Vgl. Rothweiler (1993:103-126).

gebrauchten — Relativum fast kaum. Freie Relativsätze werden aufgrund ihrer komplexen Ableitung — Bezugsausdruck im Matrixsatz fehlt — noch später erworben.

Vergleichssätze sind in Rothweilers Korpus nur spärlich repräsentiert; für sie kann jedoch beobachtet werden, daß die unmarkierte Vergleichspartikel *wie* früher als die markierte Variante *als* produziert wird. Es überwiegt die Abfolge Matrixsatz vor Relativsatz.[27]

Für die Aneignung der unterschiedlichen Nebensatztypen wird die Rolle von Frequenz und Markiertheit hervorgehoben:[28] Je häufiger eine Konstruktion im Input auftritt, umso unmarkierter erscheint sie dem Kind und wird von letzterem dann auch bevorzugt. Dies gilt genauso für die Anwendung von Satzreihenfolgen wie für jene von Nebensatzeinleitern. Der Lexikonausbau — der nach Rothweiler (1993:144) fehlerfrei verläuft — wird insofern vom Ökonomieprinzip beeinflußt, als für Matrixverben und Subjunktionen Prototypen hergestellt werden, dank derer alle benötigten logischen Beziehungen ausgedrückt werden können.

Rothweiler (1993:145) schließt ihre Untersuchung mit folgenden Überlegungen zum Erwerb von finiten Nebensätzen im Erstspracherwerb:

> Der Vergleich zwischen dem Erwerb der Nebensatzstruktur und dem Ausbau der Nebensatzformen belegt zwei grundsätzlich verschiedene Typen von kognitiven Prozessen zum Erwerb von Grammatik. Im Bereich der Kerngrammatik gehen wir davon aus, daß Input und sprachspezifische, angeborene Prinzipien im Aufbau der zielsprachlichen Grammatik zusammenwirken, wobei dem Input nur eine auslösende Funktion zugesprochen wird, während Parameter mögliche Strukturen beschränken. Im Bereich der Peripherie spielen die Inputfrequenz und damit generelle Wahrnehmungs- und Lernstrategien eine zentrale Rolle. Hier gibt der Input die zu erwerbenden Muster vor, und der Erwerb wird begrenzt und gesteuert durch psychologische Prinzipien wie das Ökonomieprinzip.

Die weiteren Untersuchungen, die in den letzten Jahren zum Erwerb von Nebensätzen erschienen sind und nachfolgend dargestellt werden sollen,[29] befassen sich nur mit dem Erwerb der Nebensatzstruktur und operieren ausschließlich im Rahmen der Rektions- und Bindungstheorie.

---

[27] Vgl. Rothweiler (1993:127-139).

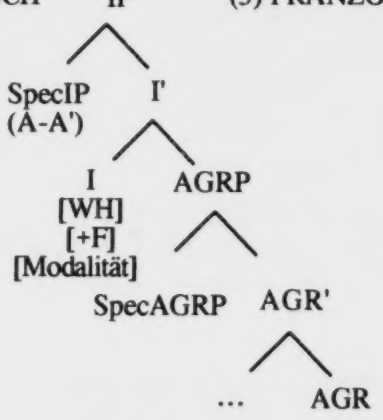
[28] Vgl. Rothweiler (1993:143-4).

[29] Das sind in der Reihenfolge Müller (1993) und (1990) und Weissenborn (1990).

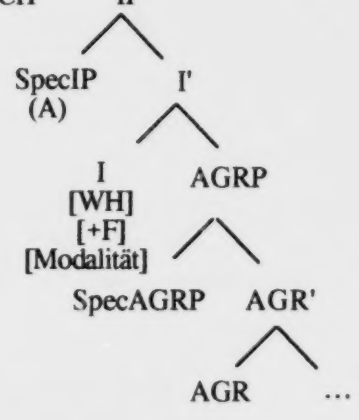
In der ebenfalls 1993 erschienenen Untersuchung Natascha Müllers Komplexe Sätze wird der Erwerb der Kategorie COMP und der damit zusammenhängenden Wortstellungsmuster bei deutsch-französisch bilingualen Kindern untersucht. Müllers Erklärungsansatz ist in diesem Zusammenhang insofern von besonderem Interesse, als er auch für Fälle aufkommen kann, für die das mühelose Erreichen der zielsprachlichen Struktur (1) nicht angenommen werden kann.

Auch Müller geht von einer Spracherwerbsphase aus, in der es keine CP gibt, Kinder aber trotzdem Haupt- und Fragesätze produzieren können. Sie übernimmt aber die von Rothweiler zurückgewiesene *split-INFL*-Hypothese,[30] die in ihrem Ansatz als Mittel zur Einsicht in Prozesse des Spracherwerbs dient, und ihrem Ansatz liegt grundsätzlich die Uniformitätshypothese zugrunde. Demzufolge werden die Äußerungen der 'IP-Phase' durch Struktur (4) (Müller 1993: 184) beschrieben. Für das Französische gilt zum gleichen Zeitpunkt Struktur (5) (Müller 1993:186).

(4) DEUTSCH



(5) FRANZÖSISCH



Die SpecIP-Position dient in der Satzstruktur als Landeplatz sowohl für A- als auch für A'-Bewegungen, d. h. das Satzsubjekt bzw. XPs können dahin bewegt werden.[31] In INFL befinden sich das Finitheitsmerkmal [+F], das — durch Anhebung der finiten Verbform von AGR nach I — V2 erlaubt und nur die nicht selegierte [WH]-Spezifikation. Müller nimmt an, daß zunächst die nicht selegierte [±WH]-Spezifikation in den kindlichen Produktionen nicht relevant ist. [Modalität] zeigt an, daß Modalverben in INFL

---

[30] Vgl. Müller (1993:43-4) und Müller (1990: 132-3).

[31] Ich möchte hier nicht näher auf den Kasusparameter und A-Bewegung eingehen und verweise auf Müller (1993: 24-79) und die darin enthaltenen Literaturangaben.

basisgeneriert werden.[32] Die AGRP ist in (4) schon auf den zielsprachlichen Wert kopffinal fixiert, wird aber noch von einer kopfinitialen IP dominiert, die für die zielsprachliche Hauptsatztopologie sorgt. Somit kann auch die Verb-End-Stellung in manchen kindlichen Äußerungen — die Rothweiler in der zwei-Strukturen-Phase (1993:34) auf die rechtsköpfige IP (4) zurückführt — erklärt werden: Die Anhebung der finiten Verbform von AGR nach I hat einfach nicht stattgefunden.[33]

Die französische Struktur unterscheidet sich von der deutschen in der auch bereits zielsprachlich festgelegten Linksköpfigkeit der AGRP — weswegen für diese Sprache keine Verb-End-Stellungen beobachtbar sind — und im Status der SpecIP-Position, die nur A-Position ist. Für beide Strukturen wird die Möglichkeit der Adjunktion[34] einer XP an die IP vermutet, d. h. durch die Erzeugung eines 'fiktiven' Knotens, der die CP dominiert, wird eine neue Spec-Position vor SpecCP geschaffen. So kommt die französische Struktur zu ihrer A'-Position, und die deutsche kann sogar über zwei "Positionen für topikalisierte Nicht-Subjekte" (Müller 1990:139) verfügen.[35] Damit werden Verb-Dritt-Strukturen, die in beiden Sprachen in dieser Phase des Erstspracherwerbs auftreten, aber nur im Französischen zielsprachlich sind, erklärt.[36]

Verb-Dritt-Stellung im deutschen Hauptsatz verschwindet mit dem Erwerb der CP. Dies wird im Korpus beobachtet und entspricht dem Modell, da Adjunktion an die CP im Deutschen nicht möglich ist.

Der wichtigste Aspekt der Gegenüberstellung dieser beiden Strukturen ist die Positionierung des Finitheitsmerkmals [+F] in INFL für beide Sprachen - als *Default*-Wert[37] des Finitheitsparameter. Mit dem Erwerb der CP muß dieses nämlich für die deutsche Nebensatzstruktur in COMP fixiert werden, während es in der französischen CP in INFL bleibt, wie die zielsprachlichen Strukturen (6) und (7) veranschaulichen.

---

[32] Vgl. Müller (1993:185).

[33] Vgl. Müller (1990:138).

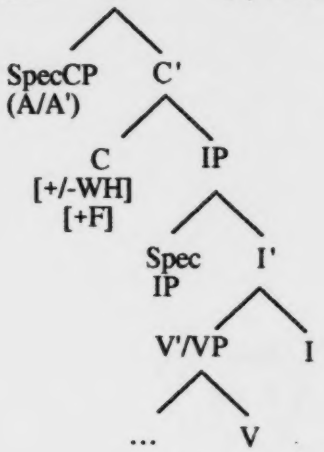
[34] Vgl. Haegemann (1991:351-54).

[35] Vgl. Müller (1993:186).

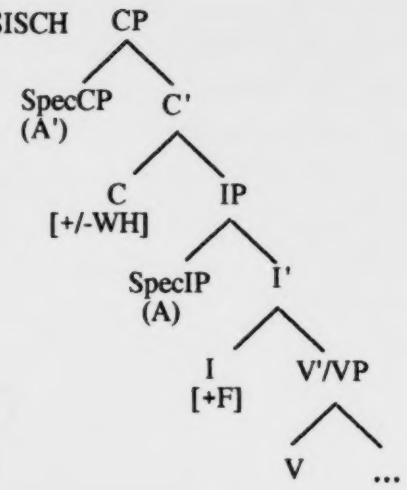
[36] Vgl. (Müller 1990:138-9).

[37] Vgl. Fußnote 3.

(6) DEUTSCH



(7) FRANZÖSISCH



In der Tat erfolgt nach Müller der Erwerb der zielsprachlichen Nebensatzstruktur dank Fixierung des Finitheitsparameters, der seinerseits dadurch aufgerufen wird, daß die Kinder die Relevanz der selegierten [WH]-Spezifikation erkennen.[38] Letztere läßt sich als von Matrixverben gesteuerte Selektion der Merkmale [+WH] für Operatoreigenschaften und [-WH] für XP-Eigenschaften definieren und kann nur durch die korrekte kategoriale Analyse der bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht gebrauchten Komplementierer erkannt und erworben werden. Die Beherrschung von CP-Strukturen (6) und (7) setzt also die Basisgenerierung von nebensatzeinleitenden Elementen in COMP in beiden Fällen und das Fixieren des Finitheitsparameters in COMP fürs Deutsche und in INFL fürs Französische voraus.

Im Zusammenhang mit der hier vorgelegten Untersuchung ist Müllers Beobachtung wichtig,[39] daß im bilingualen Erwerb der deutschen finiten Nebensatzstruktur die Verb-End-Stellung nicht in allen Fällen sofort fehlerfrei beherrscht wird. Dabei stützt sie sich auf Daten aus dem eigenem Korpus, sowie auf jene aus der Untersuchung von Taeschner (1983). Anhand einer ihrer Fallstudien, die einen problematischen Erwerb der Stellung des Finitums aufweist, veranschaulicht Müller (1993), wie sich auch ein solcher Erwerbsverlauf in ihren Erklärungsansatz integrieren läßt.

---

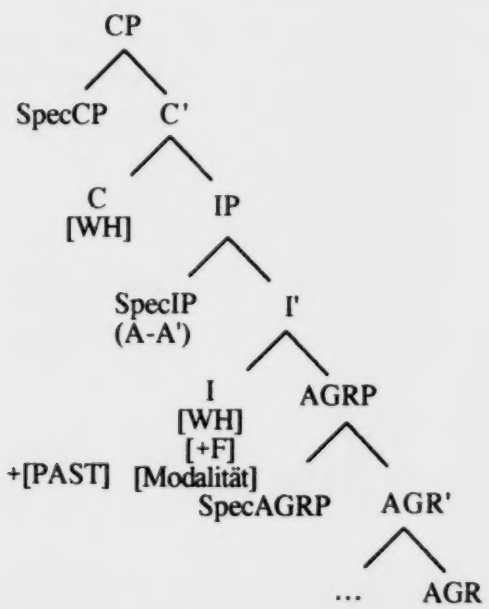
[38] Vgl. Müller (1993:256).

[39] "Der Vergleich beider Erwerbstypen zeigt, daß der fehlerlose Erwerb der zielsprachlichen Stellung des Finitums im deutschen Nebensatz beim monolingualen Spracherwerb der unmarkierte, beim bilingualen Spracherwerb der markierte Fall zu sein scheint" (Müller, 1993:94).

Die besagte Versuchsperson produziert — neben durchaus korrekten Verb-End-Stellungen — eine große Anzahl von finiten Nebensätzen, die Verb-Dritt-Stellung aufweisen, sowie eine kleinere Menge, die Verb-Zweit-Stellung aufweist. Der Gebrauch von diesem nicht-zielsprachlichen Wortstellungsmuster wird auf die Fixierung des Finitheitsparameters auf den nicht-zielsprachlichen Wert [+F] in INFL zurückgeführt. Letztere wird allerdings nicht als eine Übertragung aus dem Französischen, wofür der Finitheitsparameter korrekt fixiert wird, betrachtet, sondern mit einer nicht-zielsprachlichen kategorialen Analyse von nebensatzeinleitenden Elementen erklärt.[40] Die Kategorie COMP wird dabei als lexikalische Kategorie analysiert, und es wird versäumt, [+F] darin festzulegen.

Struktur (10) wird als Basisstruktur für die normabweichende Sprachproduktion dieses Kindes entworfen.

(8)



Nebensatzeinleitende Elemente werden in COMP basisgeneriert und können nach INFL bewegt werden, wobei das finite Verb in AGR, also in Verb-End-Stellung gelangt. Problematisch scheint die Verb-End-Stellung v. a. dann zu sein, wenn Modal- und Auxiliarverben und Vollverben im Präteritum im Spiel sind. In der Tat müssen diese

---

[40] Ivars Erwerb der deutschen Nebensatzstruktur wird in Müller (1993: 224-256) ausführlich dargestellt. Die Hypothese der nicht zielsprachlichen kategorialen Analyse von COMP wird im Korpus durch den Gebrauch von *für* als Komplementierer veranschaulicht.

Formen in INFL stehen, um für Tempus und Modalität spezifiziert zu sein; so müssen nebensatzeinleitende Elemente in COMP bleiben, und es entstehen eingeleitete Nebensätze mit Verb-Dritt-Stellung.

Verb-Zweit-Stellung, die in Nebensätzen beobachtet wird, die durch w- oder Relativsatzphrasen mit Subjektfunktion eingeleitet werden, wird durch eine A'-Bewegung nach SpecIP oder eine A-Bewegung nach SpecCP erklärt. Dabei könnte das finite Verb nicht nach COMP angehoben werden, weil sich in SpecIP eine Spur befindet, die von Spec CP regiert wird — eine Unterbrechung dieser Kette wäre nicht erlaubt.[41]

Da bereits auf markierte Werte festgelegte Parameter im Laufe der Sprachentwicklung nicht umbesetzt werden können, wird hypothetisiert, daß die Endstellung des Finitums im Nebensatz für jedes nebensatzeinleitende Element einzeln erworben werden muß,[42] d. h., für jeden in COMP basisgenerierten Nebensatzeinleiter muß gelernt werden, daß er nach INFL bewegt werden muß, um die zielsprachliche Verb-End-Stellung zu erzeugen. Dieses *item by item*-Lernen führt dazu, daß sich der Erwerb der Verb-End-Stellung auf eine 2,5 Jahre lange Zeitspanne erstreckt.

Sowohl Rothweiler wie auch Müller und die meisten Arbeiten, auf die sich die beiden stützen, und die hier nicht direkt berücksichtigt wurden,[43] gehen davon aus, daß die CP nicht von Beginn an Teil der kindlichen Grammatik ist, sondern erst mit dem Erwerb von Komplementierern projiziert werden kann. D. h., sie schließen sich der *Structure Building Hypothesis* von Guylfole und Noolan an, die besagt, daß Strukturen heranreifen, während Prinzipien vom Anfang des L1-Erwerbs zur Verfügung stehen.[44] Gegen diese Auffassung wendet sich Weissenborn (1990), der der Meinung ist, daß die CP auch ohne Komplementierer existieren kann, bzw. daß deren Auftreten als letzter Schritt im Erwerbsprozeß zu betrachten ist.[45]

Als Beleg dafür zieht er das Auftreten von topikalisierten Nicht-Subjekten, postverbalen Subjekten, direkten Fragesätzen und präkonjunktionalen Sätzen in kindlichen Äußerungen schon vor dem Nebensatzerwerb heran, die sich nur durch die Existenz einer CP erklären

---

41 Vgl. Müller (1993:211).

42 Vgl. Müller (1993: 224-65).

43 Z. B. Clahsen (1982).

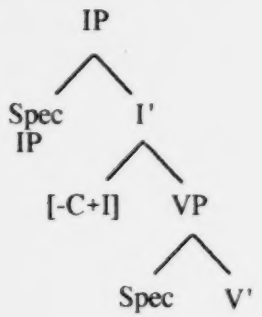
44 Vgl. Grewendorf (1991:17).

45 Vgl. Weissenborn (1990:203ff).

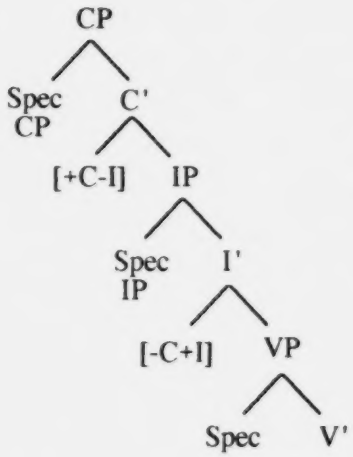
ließen. Weiters bezweifelt er, daß der Erwerb des Subjekt-Verb-Kongruenz-Systems vor der Entstehung der CP abgeschlossen ist — eine von Müller wie auch von Rothweiler übernommene Annahme aus Clahsen (1988).[46]

Der Erwerb der zielsprachlichen Satzstrukturen vollzieht sich aufgrund seiner Untersuchung folgendermaßen: Während einer kurzen Phase (2 Monate), analysiert das Kind Deklarativsätze als IPs und Fragesätze als CPs, als ob es sich bei Deutsch um eine *residual-V2* -Sprache wie das Englische handeln würde (Weissenborn 1990:207). Später erkennt das Kind, daß Deutsch eine V2-Sprache ist — d. h., [+I] befindet sich in I — und integriert deshalb die funktionalen Merkmale der zwei Strukturen (9) und (10) in die zielsprachliche Struktur (11).[47]

(9)



(10)



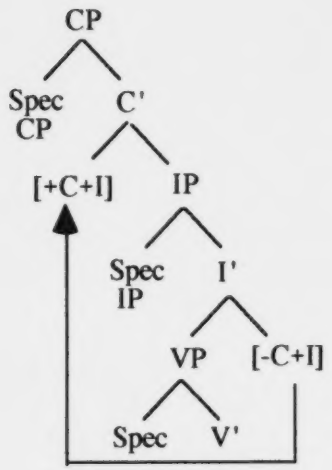
---

[46] H. Clahsen, "Critical Phases of Grammar Development. A Study of the Acquisition of Negation in Children and Adults." Language Development, Hrsg. P. Jordens & J. Lallemann (Dordrecht: Foris, 1988) 123-148.

Literaturangaben zu Veröffentlichungen, die für diese Untersuchung nicht direkt konsultiert wurden, aber auf die sich die dargestellten Arbeiten stützen, werden im folgenden in Fußnoten geliefert, da sie sich nicht in der Bibliographie befinden.

[47] Die in dieser Grafik gebrauchten Abkürzungen [±I] und [±C] stehen für die in in diesen Kategorien fixierten Merkmalen und wurden gebraucht, als noch keine Einigkeit darüber bestand, um welche Merkmale es sich handelt, was z. T. immer noch der Fall ist, siehe *split-INFL*-Hypothesis. Vgl. Haegemann (1991:133-34).

(11)



Die Phase, in der Strukturen (9) und (10) koexistieren, endet, sobald das Kind w-Wörter und Nicht-Subjekt-Elemente in der dem Verb vorausgehenden Position zu produzieren beginnt, d. h., sobald das Bedürfnis für eine Basisstruktur entsteht, die Subjekt-Verb-Inversion ermöglicht. Der Übergang zu (11), der auch eine Umsetzung des Kopfparameters der IP voraussetzt, wird nach Weissenborn (1990:209) durch die korrekte Analyse seitens des Kindes der w- und Nicht-Subjekt-Elemente ausgelöst, welche ihrerseits es dem Kind ermöglicht zu erkennen, daß COMP durch [+C+I] gekennzeichnet ist.[48]

Zusammenfassend werden für den Erstspracherwerb von der Nebensatzstruktur (1), bzw. (11), folgende Erklärungen gegeben:

- Rothweiler postuliert einen Erwerbsprozeß in zwei, auch gleichzeitig stattfindenden, Schritten, der aus der Fixierung des Kopfparameters der IP auf den Wert [final] und den Erwerb der Klasse Komplementierer — wodurch die CP projiziert wird — besteht.
- Müller dagegen theorisiert eine CP-Vorläuferstruktur, die solange IP bleibt, bis das Kind fähig ist, alle COMP-Merkmale zu analysieren, und den somit aufgerufenen Finitheitsparameter auf den zielsprachlichen Wert fixiert. Dabei können Fehler unterlaufen.
- Weissenborn unterscheidet sich grundsätzlich von den anderen Autoren, indem er die Rolle des Erwerbs der Komplementierer für die Projektion der CP widerlegt und die

[48]Dieser Prozeß könne sich - nach Weissenborn (1990:209ff) - anhand von positiver Evidenz vollziehen, was von anderen Vorschlägen zu dieser Problematik, darunter Clahsens (1988) und Müllers (1990), nicht gesagt werden könne und außerdem unterliege eine solche Erweiterung der kindlichen Grammatik dem Subset-Principle.

zielsprachliche Fixierung der funktionalen Merkmale auf die korrekte Analyse der Inversionsauslöser zurückführt.

2.2 Zweitspracherwerb

Eine der grundlegendsten Arbeiten im Bereich des ungesteuerten Zweitspracherwerbs der deutschen Sprache ist die von H. Clahsen, M. Pienemann und M. J. Meisel durchgeführte Untersuchung des Zweitspracherwerbs italienischer und spanischer Arbeiter (abgekürzt in ZISA). Zur Interpretation der Ergebnisse dieser umfangreichen Langzeituntersuchung wurde von Clahsen et al. (1983:158) eine Sequenz zum Erwerb der deutschen Wortstellung aufgestellt. Demnach ist der ungesteuerte Zweitspracherwerb der deutschen Wortstellung, unter Betrachtung eines gewissen Maßes an intersubjektiver Variation, durch eine feste Erwerbsabfolge geregelt. Für den Erwerb der Verbstellungsregeln sind folgende Entwicklungsstufen relevant:

SVO	Verb folgt Subjekt und geht Objekt voran
PARTIKEL	Non-finiter Teil der Verbform ans Satzende
INVERSION	Inversion von finiter Verbform und Subjekt im Hauptsatz
V-END	Finite Verbform ans Satzende im Nebensatz

Hervorzuheben ist außerdem, daß von Beginn des Erwerbs an eingeleitete finite Nebensätze produziert werden, während die zielsprachliche Wortstellung dafür sehr spät erworben wird. Für den späten Erwerb der V-END-Regel - wie auch für den früher stattfindenden Erwerb der PARTIKEL-Regel - weisen Clahsen et al. (1983:159) die Interferenzhypothese zurück, die diese Entwicklung mit dem Fehlen der diskontinuierlichen Verbstellung und Verb-End-Stellung in romanischen Sprachen — bzw. in den Muttersprachen dieser Lerner — erklären würde. Die oben genannten Phänomene führen sie dagegen auf psycholinguistische Mechanismen zurück. So würden Lerner in frühen Phasen des Zweitspracherwerbs, um ihre kommunikativen Bedürfnisse und Intentionen zu realisieren, Lösungen vorziehen, für die ein Minimum an Verarbeitungsaufwand ausreicht. Mit dem Voranschreiten des Erwerbsprozesses würden sich Lerner mehr und mehr den syntaktischen Phänomenen der Zielsprache zuwenden und neue Problemlösungen dafür finden.[49]

Die für L2-Lerner beobachtete Erwerbsphasenreihenfolge SVO/PARTIKEL/ INVERSION/V-END sei demnach auf drei Verarbeitungsstrategien zurückzuführen, auf

---

[49] Vgl. Clahsen et al. (1983:159ff).

der die Fähigkeit, syntaktische Operationen zu vollbringen, beruht. Es handelt sich um die *Canonical Order Strategy*, die *Initialization-Finalization Strategy* und die *Subordinate Clause Strategy*. Die erste erlaubt nur eine direkte Übertragung auf die Oberflächenform der vom Lerner für die Zweitsprache rekonstruierten Wortstellung aufgrund der Analyse von einfachen Sätzen, in diesem Fall also SVO. Die zweite Strategie ermöglicht die Bewegung von Elementen in Positionen am Satzanfang oder am Satzende, solche Bewegungen würden weniger Verarbeitungskapazität verlangen als solche, die satzinterne Positionen betreffen. Sobald mit dem Erwerb von INVERSION auch Bewegungen in satzinterne Positionen stattfinden, werden diese dank der dritten Strategie nur auf Hauptsätze beschränkt. Somit wird das spezifische Verarbeitungsproblem der Nebensätze solange umgangen, bis die Verbstellungsregularitäten im Hauptsatz beherrscht werden. Da Strukturen, deren Produktion einen größeren Verarbeitungsaufwand verlangen, später erworben werden, wird auch V-END zuletzt — wenn überhaupt — beherrscht.[50]

Zur Erklärung dieses Erwerbsprozesses wurden keine Prinzipien der UG berücksichtigt, was in Anbetracht der Adäquatheit, mit der man im Rahmen der UG den L1-Erwerb der deutschen Wortstellung beschreiben konnte, nicht allgemein widerspruchslos akzeptiert wurde. In der Tat entflammte eine heftige Diskussion um die Interpretation der Daten aus dem ZISA-Korpus, in der anhand der gleichen Daten mehrere Forscher die Wirksamkeit bzw. Unwirksamkeit der UG im Zweit- und Fremdspracherwerb zu belegen versuchen.

Der Darstellung dieser Diskussion wird ein geraffter Überblick über die aktuellen Erkenntnisse, die die generative Forschung in den letzten Jahren gewonnen hat, vorangestellt.

White (1989) liefert eine breite Übersicht über Arbeiten, die sich mit der Frage nach der Verfügbarkeit der Universalgrammatik im Zweitspracherwerb beschäftigen. Ausgangspunkt dafür sind folgende Hypothesen zur Rolle der UG in diesem Erwerbsprozeß (White 1989:48):

i) UG ist verfügbar, und der Spracherwerb vollzieht sich wie der Erstspracherwerb.
ii) UG ist nicht verfügbar.
iii) Verfügbarkeit der UG ist über L1 möglich:
   a- UG selbst ist nicht verfügbar, aber einige ihrer Aspekte aus L1 sind in der L2 zugänglich.

---

[50] Vgl. Clahsen (1988:57ff).

b- L2-Lerner gehen von UG-Werten ihrer L1 aus und legen sie dann für die L2 neu an.

iv) UG ist verfügbar, aber nicht in der Art und Weise, wie sie es im Erstspracherwerb ist.

Empirische Untersuchungen zeigten, daß für manche Parameter in der Lernervarietät der L1-Wert angenommen wird und in manchen Fällen sogar die unmarkierten Ausgangswerte der Parameter neu fixiert werden können.[51] Dies entspricht den Alternativen iii)a und iii)b und schließt gleichzeitig i) und ii) aus. Unter diesen Arbeiten befindet sich die für diesen Zusammenhang relevante Untersuchung Flynns (1987) über die Effekte des Kopfparameters[52] im Zweitspracherwerb. Flynn (1987:7) stellt die These auf, daß die L1-Festlegung des Kopfparameters den Verlauf des Erwerbs des L2-Wertes beeinflußt. Ihre empirische Untersuchung bestätigt diese Hypothese auch: Sie untersucht Englischlerner spanischer und japanischer Muttersprache und beweist, daß die spanischen Lerner, deren Muttersprache die gleiche kopfinitiale Festlegung des Kopfparameters wie die Fremdsprache aufweist, beim Erwerb der zielsprachlichen SVO-Reihenfolge keine Mühe haben. Für die Lerner japanischer Muttersprache, deren Kopfparameter mit jenem der Zielsprache Englisch nicht übereinstimmt, vollzieht sich dieser Erwerb nicht so mühelos; in der Tat wird ein Erwerbsverlauf beobachtet, der jenem im Erstspracherwerb entspricht. Flynn (1988:86) schließt daraus, daß Lerner spanischer Muttersprache den Parameterwert nicht neu festzulegen brauchen, jene japanischer Muttersprache dagegen schon. Eine Neufestlegung des Kopfparameters würde in einem Erwerbsprozeß resultieren, das jenem im Erstspracherwerb ähnlicher verlaufen würde als im Fall einer Übereinstimmung der Parameterwerte vom Erst- und Zielsprache. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sprechen für eine Übernahme des L1-Wertes im L2-Erwerb; in anderen Untersuchungen (White 1989:137-8) wurde dagegen die Annahme des unmarkierten Parameterwertes zu Beginn des Erwerbs, d. h. als *Default*-Wert, hypothetisiert.

Empirische Evidenz spricht allerdings eindeutig — so White (1989:169) — gegen die Wirksamkeit der UG-spezifischen Lernmechanismen im Zweitspracherwerb. D. h., Parameter können im Zweitspracherwerb verfügbar sein, die Lernprinzipien, die im Erstspracherwerb die Reihenfolge für den Zugang und die Umsetzung der Parameter regeln, dagegen nicht mehr. Auf die Unwirksamkeit dieser Lernprinzipien werden auch

---

51 Vgl. White (1989:114).

52 Vgl. Fußnote 20.

Fossilisationsphänomene zurückgeführt, da ohne sie Parameterwerte nicht aufgrund positiver Evidenz alleine neu festgelegt werden können.

Eine der neuesten Untersuchungen zum Thema Universalgrammatik und Zweitspracherwerb ist jene von Birgit Haas (1993), die sich auf die Wirksamkeit von Prinzipien und Parametern und die Rolle von positiver und negativer Evidenz[53] im Fremdspracherwerb konzentriert. Aus ihrer sorgfältig geplanten und breit angelegten empirischen Untersuchung ergibt sich u. a. folgendes (Haas 1993:161-170):

a) Die Verfügbarkeit universalgrammatischer Prinzipien läßt sich nicht für alle Lernertypen verneinen: d. h., es gibt Lernertypen, deren Zweitspracherwerb von UG-Prinzipien gesteuert wird, so wie Lernertypen, die ohne negative Evidenz und Möglichkeit zur Sprachreflexion die Syntax einer L2 nicht erlernen könnten.

b) Eine Steuerung von schulischen Lernprozessen durch parameterbasiertes Wissen wird widerlegt — obwohl ein erschwerter Zugriff auf Parameterwissen möglich ist —, da in dem von ihr durchgeführten Experiment weder durch positiven noch durch negativen Input eine Parameterumsetzung bewirkt werden konnte.[54]

Zusammenfassend läßt sich folgende Forschungslage schildern: Für den Zweitspracherwerb kann die Verfügbarkeit gewisser Parameter von UG-Prinzipien angenommen werden; es herrscht aber noch Unklarheit darüber, ob der Zugang nur über die für die Muttersprache festgelegten Parameterwerte möglich ist oder ob von davon unabhängigen Werten ausgegangen werden kann. Auch über die Art und Weise, wie der Erwerb solcher Werte erfolgt, ob dabei ihr Markiertheitsgrad eine Rolle spielt oder nicht und womit — wenn überhaupt — die nicht verfügbaren Lernprinzipien ersetzt werden, herrscht noch Unklarheit.

Clahsen (1988) selber weist die Wirksamkeit der UG für den im ZISA-Projekt beobachteten Erwerbsverlauf zurück. An einem Vergleich zwischen dem L1- und L2-Erwerb der deutschen Verbstellungsregularitäten demonstriert er, daß es sich dabei um zwei unterschiedliche Erwerbsprozesse handelt. Nach Clahsen (1988:47) vollzieht sich der

---

[53] Positive Evidenz bzw. Input bezeichnen die zielsprachlichen Daten, die dem Lerner geliefert werden. Negative Evidenz teilt sich in negativen und expliziten Input auf: Negativer Input bezieht sich auf die Information, die sich in den Korrekturen von nicht-zielsprachlichen Äußerungen befindet; expliziter Input beinhaltet Regelwissen.

[54] Haas (1993:162).

Erstspracherwerb durch UG-Parameterfixierungen, während Zweit- und Fremdspracherwerb auf den Einsatz allgemeiner Lernstrategien zurückzuführen sind. Diese Aussage wird durch folgende Beobachtungen gestützt.[55]

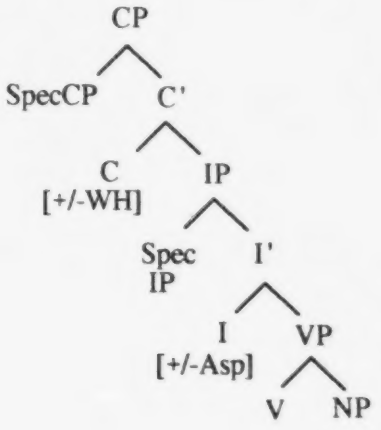
1 - *Possible grammars*: Die kindliche Grammatik ist in jeder Erwerbsphase UG-konform, die L2-Grammatik ist es dagegen nicht.

2 - *Developmental interactions*: Beherrschung der zielsprachlichen Hauptsatztopologie und der Subjekt-Verb-Kongruenz finden in derselben Erwerbsphase statt und sind auf die Festlegung des "INFL Parameters" (Clahsen 1988:66) zurückzuführen. Im L2-Erwerb können keine *clustering*-Effekte beobachtet werden.[56]

3 - *Triggering experience*: Sobald das Kind über Komplementierer verfügt, klappt die Verb-End-Stellung in eingeleiteten finiten Nebensätzen, weil eine Festlegung des "COMP/INFL-Parameters" (Clahsen 1988:68) stattgefunden hat. Zweitspracherwerber dagegen gebrauchen Komplementierer lange, bevor sie die Verb-End-Stellung beherrschen.

Im Gegensatz dazu steht Parodis Vergleichs zwischen frühen Phasen des Erst- und ungesteuerten Zweitspracherwerbs. Sie identifiziert (Parodi 1990:163) — noch dazu für einen Probanden aus dem ZISA-Projekt — eine UG-konforme lernersprachliche Satzstruktur, die wie folgt aussieht:

(12)



---

55 Vgl. Clahsen (1988:65-9).

56 Die Umsetzung eines Parameterwertes betrifft meistens mehrere Strukturen: Ihre auf den gleichen Faktor zurückzuführende Veränderung wird *clustering* genannt.

Diese Satzstruktur erklärt, warum L2-Erwerber im Gegensatz zu Kindern zu einem Zeitpunkt, zu dem sie weder Subjekt-Verb-Kongruenz, noch Verb-Zweit-Stellung im Matrixsatz oder Verb-End-Stellung im Nebensatz beherrschen, eingeleitete finite Nebensätze produzieren können. Sie verfügen nämlich von Anfang an über die funktionalen Kategorien C und I, wobei aber I nur Aspekt markiert und nicht *Agreement*, weswegen keine Kongruenz hergestellt werden kann; außerdem ist für C das Finitheitsmerkmal noch nicht fixiert worden, und daraus folgt, daß das finite Verb im Matrixsatz nicht nach C angehoben werden kann. Die IP und die VP sind linksköpfig, und so können weder diskontinuierliche Verbstellung noch Verb-End-Stellung entstehen. Ausschlaggebend für die Unterschiede in den zwei Erwerbsverläufen ist danach die Annahme, daß erwachsene Erwerber von Anfang an über die funktionalen Kategorien I und C verfügen.

Ein weiterer Einwand gegen Clahsens (1988) Zurückweisung der Verfügbarkeit von UG-Wissen im Zweitspracherwerb kommt von White (1989:104). Sie hebt hervor, wie Clahsen der UG jegliche Rolle im Zweitspracherwerb abspricht, und zwar aufgrund der Feststellung von Strategien, anhand welcher Lerner die Verbstellung kontrollieren würden. Letztere beziehen sich aber nach White auf den Sprachgebrauch und können nicht für den Spracherwerb verantwortlich gemacht werden. Außerdem liefert sie eine UG-konforme Erklärung für die empirischen Daten aus Clahsen und Muysken (1986)[57] — deren Ergebnisse in Clahsen (1988) übernommen werden. Darin wird festgestellt, daß bei Deutschlernern italienischer SVO- und türkischer SOV-Muttersprache die gleiche generalisierte SVO-Wortstellung feststellbar sei. Dies wurde von den Autoren als Folge des Einsatzes derselben Strategien gesehen, was aber nach White (1989:104) kein Grund ist, die Verfügbarkeit der UG auszuschließen. Erstens ist die SVO-Reihenfolge UG-konform, zweitens ist sie durch die Tatsache erklärbar, daß nur die VP im Deutschen rechtsköpfig ist, während die anderen phrasalen Kategorien Linksköpfigkeit aufweisen, und daß der Kopfparameter meistens für alle XPs den gleichen Wert aufweist. Der Lerner könne dadurch irregeführt werden und anfänglich einen falschen Wert für den Kopfparameter annehmen, der aber später korrigiert werden könnte.

In den darauffolgenden Arbeiten revidiert Clahsen z. T. seinen Standpunkt und behauptet, daß der L2-Erwerb bedingt UG-gesteuert ist; da sich aber die für die

---

[57] H. Clahsen & P. Muysken, "The availability of Universal Grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order," Second Language Research 5 (1986):1-29.

Parameterinstantiierung charakteristischen Schübe nicht beobachten lassen, nimmt er an, daß nur nicht-parametrisierte Prinzipien über die L1 auf die L2 übertragbar sind. In Clahsen (1990) vertritt er die *Fundamental Difference Hypothesis*, die besagt, daß die Unterschiede zwischen Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb daraus folgen, daß im L1-Erwerb UG-Prinzipien auch als *learning devices* aktiv sind, da sich ja der Erwerb durch Parameterfixierung vollzieht, während das im L2-Erwerb nicht der Fall ist. D. h., L2-Lerner verfügen nicht über offene Parameter und haben nur über die Muttersprache Zugang zur UG, was mit sich führt, daß sie nur über die in der L1 instantiierten Prinzipien und Parameterwerte verfügen können. Da ihnen UG also nur in dieser begrenzten Form verfügbar ist und sie bei der Entwicklung der Lernersprache nicht beitragen kann, müssen L2-Lerner dieses Manko mit allgemeinen Lernstrategien komplementieren. Ähnlicher Meinung zeigt sich Obler (1988:119f), nach der sowohl allgemeine kognitive Prinzipien, als auch UG-bedingtes Wissen im Zweitspracherwerb aktiv sind, wobei mit steigendem Alter des Lerners erstere eine immer wichtigere Rolle darin spielen würden. Eine Kompromißlösung dieser Art übernimmt auch Felix' (1982) Modell konkurrierender Lernsysteme, nach dem der Zweitspracherwerb durch die Interaktion eines intuitiven — UG-gesteuerten — Lernsystems und eines formalen, regelbasierten Lernsystems beeinflußt wird. Für den Spracherwerb sei zwar nur ersterer zuständig, doch da die Mitwirkung des zweiten, das ein allgemeines kognitives und durch bewußte Reflexion zugängliches Lernsystem ist und von äußeren Faktoren beeinträchtigt werden kann, für erwachsene Lerner nicht zu verhindern ist, kann sich Zweitspracherwerb nicht so wie Erstspracherwerb vollziehen.

Die Diskussion um die Lernmechanismen, die den Zweit- und Fremdspracherwerb leiten, wird von Meisel (1991) anhand des ZISA-Korpus weitergeführt. Auch Meisel (1991:239) weist die Hypothese der Wirksamkeit der UG im Zweitspracherwerb entschieden zurück, meint aber, daß Lerner zu ihrem L1-Wissen Zugang haben und über *operating principles* verfügen, die schon im L1-Erwerb mitwirken — worauf seiner Ansicht nach die Ähnlichkeiten zwischen L1- und L2-Erwerb zurückzuführen sind. Diese *operating principles* definiert er näher als Sprachverarbeitungsprinzipien und -strategien,[58] und er geht davon aus, daß diese, zusammen mit der UG, den Erstpracherwerb leiten, während nur sie, ohne die UG, für den Zweitspracherwerb zuständig sind. Es handelt sich dabei um sprachspezifische Strategien, dank denen sich der erwachsene Zweitspracherwerber eine "Ersatz-Grammatik" (Meisel 1991: 273) zulegen könnte. Letztere könnte also Ähnlichkeiten

---

58 "[P]rinciples and strategies of language processing" (Meisel, 1991:239-40).

im Erwerbsverlauf von Probanden unterschiedlicher Muttersprachen erklären, wie sie im ZISA-Projekt im Bereich der Wortstellung beobachtet wurden. Meisels Ansatz unterscheidet sich insofern von dem von Clahsen et al. (1983), als er nicht nur auf allgemeine Verarbeitungs- und Problemlösungsstrategien zurückgreift, sondern auf 'neue' sprachspezifische Lernmechanismen, auf deren Beschaffenheit aber nicht näher eingegangen wird.

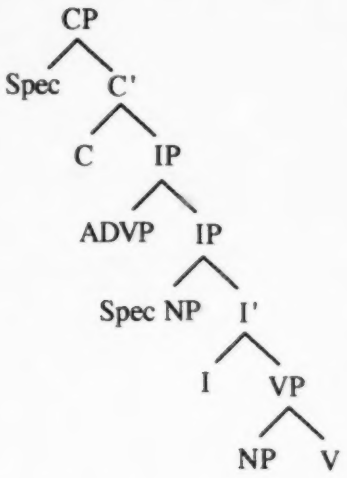
Gegen einen solchen Ansatz wendet sich Schwartz (1991), die für die für das ZISA-Korpus aufgestellte Erwerbssequenz eine Erklärung aus generativistischer Sicht bietet. Sie setzt sich als Ziel, nicht nur darzustellen, wie UG-Prinzipien auf den L2-Erwerb angewendet werden können, sondern auch zu zeigen, daß keine anderen logischen Möglichkeiten als die, die dadurch vorausgesehen werden können, zu beobachten sind. Genauer gesagt will sie beweisen, daß die für den Erwerb der deutschen Verbstellung festgestellte Abfolge (1) aus Schwartz (1991:283) von der UG nicht nur erklärt, sondern auch antizipiert wird.

(1)
i. SVO
ii. (ADV/PP)SVO
iii. SV_fOV_{nf}
particles, participles and infinitives in final position
iv. $XPV_fS...$
Verb-Second (subject inversion)
v. V_f(ADV)O
vi. ...daß SOV_{nf}
distinction made between matrix and embedded clauses

Bei dieser Zusammenstellung muß beachtet werden, daß die Autoren selber diese sechs Phasen nach einer Überarbeitung der Daten aus der Longitudinaluntersuchung auf vier reduziert haben, weil (i) und (ii) und (iv) und (v) zusammenfallen, wodurch die bereits dargestellte Reihenfolge SVO / PARTIKEL / INVERSION / V-END entsteht. Dies sei nach Schwartz (1991:283) aus generativer Sicht vorauszusehen gewesen, weil (ii) durch die Übertragung der in den romanischen (Mutter)Sprachen gegebenen Möglichkeit einer Adjunktion an die IP erklärt werden kann und (v) (iv) unmittelbar folgen muß, weil durch die Bewegung des finiten Verbs über I nach C und des Subjekts nach Spec CP, die an die IP adjungierte ADVP zwischen Verb und Objekt bleibt. Die Struktur, die zur Erklärung

dieser Phänomene angenommen wird, setzt eine Umschaltung von VO auf OV ab Phase (iii), bzw. PARTIKEL, voraus und sieht folgendermaßen aus:

(13)



Diese Struktur sagt außerdem voraus, daß es die Reihenfolge V ADV O nicht geben kann, wenn eine XP, die nicht Subjekt ist, in SpecCP steht, oder in einem finiten Nebensatz, wo in C die subordinierende Konjunktion steht — was auch empirisch belegt ist.

Gegen die Annahme einer solchen Struktur werden aber von UG-Gegnern, oder besser gesagt von Meisel (Schwartz 1991:285), folgende Einwände erhoben:

> a.- die Umschaltung von VO zu OV mit Verbbewegung nach I ist weder theoretisch noch empirisch motiviert.
>
> b.- es gibt Gegenbeweise für die Vorhersage dieser Struktur, daß nicht-finite Verbformen in Zweitposition nicht vorkommen.
>
> c.- I muß in der deutschen Grammatik der VP folgen.
>
> d.- es ist nicht klar, welche Art von positiver Evidenz eine solche Umsetzung hervorrufen sollte.

Schwartz geht auf jeden dieser Einwände einzeln näher ein und zeigt:

- daß eine Annahme von VO in Phase (iii) für komplexe VPs mit Hilfs-, Modalverben und zusammengesetzten Verben folgende Wortstellungsmuster implizieren:

- AUX/MOD V_{nf} O
- PT+V_f O

d. h., die Beherrschung der korrekten Wortstellung würde dem Lernen der Bewegungen der nicht-finiten Verben und der Partikel zum Ende des Satzes folgen. Da aber die Verbendstellung von Partizipien, Infinitiven und Partikeln in der Erwerbssequenz zusammenfällt, wird diese Phase durch die Umsetzung von VO auf OV und die Bewegung nach I für finite Verben adäquater erklärt.

- Meisels empirische Beweise für nicht-finite Verbformen in Zweitposition sehen folgendermaßen aus: *d' kind trinken limonade*
  Schwartz weist diese Art von Belegen zurück, weil sie sie als zweideutig betrachtet, und hebt hervor, daß andere nicht-finite Formen, wie Partizipien, nie in dieser Position vorkommen. Außerdem betont sie, daß, während I die abstrakten Kategorien [tense], [aspect] und [modality] zuweist, die Endungen auch in V basis-generiert werden könnten. D. h., daß die Schwierigkeit im Erwerb der finiten Formen in der Übereinstimmung der von I selegierten Merkmale und der in V basisgenerierten Endungen liegt.

- Dem Deutschen liegt das Wortstellungsmuster SOVI zugrunde, Schwartz nimmt aber für den L2-Erwerb folgende Reihenfolge an: SIVO zu Beginn des Erwerbs, dann SIOV in Phasen (iii) bis (v) durch die Umsetzung des Kopfparameters für die VP. Es stellt sich nun die Frage, warum nicht sofort die IP umgesetzt wird, da SOVI als Ziel angestrebt wird[59]. Schwartz (1991:296) betont aber, daß einerseits nirgendwo geschrieben steht, daß der Kopfparameter für alle XPs zur gleichen Zeit umgesetzt werden muß, andererseits daß die Reihenfolge SIOV in bezug auf natürliche Grammatiken möglich ist. Die Umsetzung der Kopfparameterwerte der VP und der IP würde sich in zwei separaten Schritten vollziehen, weil es sich dabei um eine lexikalische und eine grammatikalische Kategorie handle. Unterschiede in den Entwicklungssequenzen zwischen L1- und L2-Erwerb würden der Tatsache entspringen, daß im L2-Erwerb von Anfang an lexikalische und grammatikalische Kategorien vertreten sind und für letztere die Werte der L1 übernommen werden. In

---

[59] In bezug auf die Erwerbsabfolge SIVO - SIOV - SOVI, die für diesen Erwerbsverlauf hypothetisiert wird, wird von Schwartz und Tomaselli (1991:263-64) hervorgehoben, wie aus diachronischer Perspektive das Englische die gleiche Entwicklung in der entgegengesetzten Richtung gemacht hat. Altenglisch weist SOVI, Mittelenglisch SIOV und Neuenglisch SIVO auf. Dieser Sachverhalt wird als Beweisstück dafür gehalten, daß die Änderungen, die zum Übergang von einem dieser Stadien in die darauffolgenden, UG-konform sind.

Schwartz und Tomaselli (1991:265-66) wird dargestellt, welche Unterschiede in bezug auf I für verschiedene Sprachen festgestellt werden konnten. Im Deutschen ist I nicht autonom, weil darin kein lexikalisches Material basisgeneriert werden kann; im Englischen dagegen ist I autonom, weil Modalverben und *do* darin basisgeneriert werden. Eine Zwischenform stellt das Italienische dar, wo in I non-verbales lexikalisches Material, wie pronominale und negative Klitika, basisgeneriert wird. Durch die Annahme, daß das nicht autonome I neben V stehen muß, die anderen dagegen neben S, erklärt sich die Reihenfolge SOVI für Deutsch, SIVO für Englisch und Italienisch. Für den Erwerbsverlauf der ZISA-Probanden folgt, daß nach einer anfänglichen Annahme der L1-Reihenfolge SIVO durch die Konfrontation mit der deutschen diskontinuierlichen Verbstellung V in Endstellung gesetzt wird, I aber neben dem Subjekt bleibt, weil es noch nicht als nicht-autonom erkannt worden ist.

- Als Auslöser für die Umsetzung der VP, die zuerst als kopfinitial betrachtet wird, weil das für alle anderen XPs im Deutschen zutrifft, schlägt Schwartz (1991:299) Matrixsätze mit komplexen Verbformen vor, für die Umsetzung der IP finite Nebensätze und Exklamativsätze.
  Die Frage, warum diese Umsetzungen nicht sofort stattfinden, da ja positive Evidenz ständig geliefert wird, beantwortet Schwartz (1991:300) folgendermaßen: Im L1-Erwerb reifen grammatische Prinzipien heran, im L2-Erwerb dagegen sind sie von Anfang an vorhanden, es fehlt ihnen also eine Ordnungskomponente. Demzufolge könnte es sein, daß Prinzipien solange ignoriert werden, bis die Prämissen zu ihrer Aktivierung gegeben sind.

Im Einklang mit dieser letzten Aussage Schwartz' stehen die Ergebnisse aus Martohardjono und Gair (1993). In bezug auf den Erwerb der Bewegungsregeln stellen sie fest, daß die Aktivierung der für dieses Phänomen zuständigen Prinzipien auch im Fremdspracherwerb — wie im Erstspracherwerb — einer festen Reihenfolge unterliegt, d. h., daß trotz Lieferung positiver und negativer Evidenz Parameter nicht umgesetzt werden können, solange die dafür benötigten Prämissen nicht vorhanden sind.

Zu einer ähnlichen Schlußfolgerung kommt, ohne auf UG-bezogene Fragestellungen einzugehen, R. Ellis (1992). Ausgehend von Ellis (1989),[60] wo die Parallelität in der Abfolge des Erwerbs der deutschen Verbstellungsregeln PARTIKEL, INVERSION und V-

---

60 R. Ellis, "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules," Studies in Second Language Acquisition 11 (1989): 305-328.

END[61] im natürlichen und gesteuerten Zweitspracherwerb festgestellt wird — wobei für letzteren eine höhere Erfolgsquote in einem kürzeren Zeitraum registriert wurde — wird in Ellis (1992) eine empirische Untersuchung vorgestellt, in der die Zusammenhänge zwischen dem Erwerb von V-END, den Übungsgelegenheiten, die im Unterricht geboten werden, und den syntaktischen Kenntnissen der Lerner erforscht werden. Zwischen der Anzahl der Übungsgelegenheiten und dem Erwerb von V-END konnte keine Abhängigkeit beobachtet werden: Schüler, die im Unterricht aktiver waren, beherrschten die Regel nicht besser als andere, 'stillere'; die korrektere Anwendung der Verb-End-Stellung schien dagegen im Zusammenhang mit höheren syntaktischen Kenntnissen zu stehen.

Dieses Phänomen wird von Ellis (1992:143) durch eine Annahme aus Pienemann (1984)[62] erklärt; danach erweisen sich komplexe Erwerbsgegenstände wie V-END dem Unterricht gegenüber resistent, wenn er zu einem Zeitpunkt stattfindet, zu dem der Lerner noch nicht dafür bereit ist. D. h., eine gewisse syntaktische Kompetenz muß erreicht sein, bevor die Verb-End-Stellung im Nebensatz beherrscht werden kann.

An der Frage nach der Rolle des im Unterricht gelieferten negativen und expliziten Inputs orientiert sich Schwartz' (1993) Vorschlag zur Integration des generativen Ansatzes mit den allgemein kognitiven. Zu diesem Zweck unterscheidet sie (Schwartz 1993:149-50) zwischen L2-Performanz, der UG-bedingtes Wissen zugrundeliegt, und 'nicht-muttersprachlichem' Verhalten, *learned linguistic behaviour* (*LLB*), das auf eine andere Form von Wissen zurückzuführen ist, das sie *learned linguistic knowledge* (*LLK*) nennt. *LLK* wird nach Schwartz (1993:156-57) aufgrund von explizitem und negativem Input aufgebaut, dessen propositionaler Inhalt vom zentralen Verarbeitungssystem extrahiert und gespeichert wird. UG-bedingtes Wissen basiert dagegen auf positivem Input und wird im Sprachmodul angesiedelt[63]. Die beiden kooperieren in der Produktion von lernersprachlichen Äußerungen, wobei sich in Situationen, in denen dem Sprecher wenig Zeit zur Verfügung steht, die Anwendung von *LLK* schwieriger wird.[64] *LLK* bietet also

---

[61] Vgl. Clahsen (1983).

[62] M. Pienemann, "Psychological constraints on the teachability of languages," Second Language Acquisition 6 (1984): 184-214.

[63] Schwartz (1993:156) greift auf Fodors Werk Modularity of Mind (1983) zurück und, genauer gesagt, auf das darin enthaltene Konzept von *information encapsulation*.

[64] Schwartz (1993:159-60) zitiert das Beispiel von Lernenden, die keine Probleme haben, Verben korrekt zu konjugieren (wofür hauptsächlich *LLK* angewendet wird) oder in schriftlichen Produktionen, die

eine Art Unterstützung zur L2-Kompetenz, die sich unabhängig davon, anhand des positiven Inputs und durch Parameterumsetzungen, entwickelt. Da sich anscheinend die L2-Kompetenz nur bis zu einem gewissen Grad entwickeln kann, ist eine Förderung des *LLK*s durch die anderen Arten von Inputs nur zu begrüßen, um muttersprachlerähnliche Performanz zu erreichen. Während sich die Entwicklung der Kompetenz durch die typischen *clustering*-Effekte der Parameterumsetzungen äußern, kann somit *LLK* für die anderen Regelmäßigkeiten in der lernersprachlichen Entwicklung verantwortlich gemacht werden. Wodurch sich Lernersprache auszeichnet, soll im folgendem unabhängig von der Annahme der Wirksamkeit einer UG dargestellt werden.

Lernersprache[65] ist ein dynamisches Konstrukt, das gleichzeitig durch Systematizität und Variabilität gekennzeichnet ist und aus diesem Grund — linguistisch gesehen — schwer bestimmbar ist: "Systematisch ist die Lernersprache dann, wenn das auf ihr basierende lernersprachliche Verhalten nicht zufällig und willkürlich ist, sondern bestimmbaren Eigenschaften unterliegt" (Vogel 1990:47). D. h., eine gewisse Regelhaftigkeit kann für die zielsprachlichen Abweichungen der Lernersprache festgestellt werden. Außerdem lassen die Existenz von L2-Erwerbsuniversalien, die weder von der Muttersprache noch vom Unterricht beeinflußbar sind, und die Beständigkeit mancher nicht-zielsprachlicher Strukturen auf eine gewisse Autonomie lernersprachlicher Systeme schließen.

Variabilität ergibt sich in Abhängigkeit von drei Faktoren: Zeit, Vorkommensbedingungen und Lerner. Zeit spielt für die Lernersprache insofern eine wichtige Rolle, als letztere sich ununterbrochen und nicht unbedingt mit einem linearen Verlauf verändert. Die Dynamik des Lernersprachwandels ist von bewußten und unbewußten Wandlungen von seiten des Lerners und von unterrichtsbedingten Lernzwängen bestimmt.

Die Vorkommensbedingungen der Produktionssituation können das lernersprachliche Verhalten in unterschiedlichem Maße beeinflussen; die häufigsten unter ihnen sind:

- formelle/informelle Kommunikation

---

korrekten Verbformen anzuwenden (Zusammenarbeit der beiden Wissenskomponenten), aber im freien Gespräch keine korrekte Verbform über die Lippen bringen (*LLK* aus zeitlichen und affektiven Gründen erschwert einsetzbar).

65 Lernersprache wird definiert als "das Sprachgebilde, das sich in einem Fremdsprachenlerner infolge der Konfrontation mit zielsprachlichen Daten herausbildet, ohne dabei jedoch völlig mit der jeweiligen Zielsprache identisch zu sein" (Vogel 1990:13).

- Kommunikation mit Lernern/ *native speakers*
- in/außerhalb des Unterrichts
- Test-/ natürliche Situation
- Lückentexte, *multiple choice*/ Sätze, Texte
- ...

Schwankungen in der Sicherheit von Sprachbeherrschung und in der Aktivierung von Wissenbeständen können auch von lernerspezifischen Faktoren abhängig sein, darunter:

- Persönlichkeit
- sprachliche und kommunikative Vorerfahrungen
- Allgegenwart und Stabilität der Muttersprache
- Lernzeit
- inhärent strukturelle Schwächen des Fremdsprachenunterrichts

Die Instabilität von Lernersprachen, von Vogel (1990:54) als Folge ihrer Variabilität so bezeichnet, äußert sich in einer hohen Fehlerquote und Disturbationsrate, zahlreichen Hesitationsphänomenen und strukturellen Vereinfachungen und den Einsatz von Kompensations- und Vermeidungsstrategien. Außerdem veranlassen "fehlende Automatisierung, das Testen von Hypothesen zu Lernzwecken in Kommunikationssituationen und nicht zuletzt Wissenslücken (...) den Lerner zur Verwendung von Such- und Problemlösungsstrategien, und zwar in der Regel immer dann, wenn die sprachlichen Mittel, die ihm zur Verfügung stehen, nicht ausreichen, um die erforderlichen kommunikativen Funktionen/Intentionen zu realisieren" (Vogel 1990:55).

Die Such- und Problemlösungsstrategien, die zur Behebung der oben genannten Schwächen der lernersprachlichen Kompetenz eingesetzt werden, lassen sich in struktureller und lexikalischer Hinsicht folgendermaßen einteilen:

Strategie der Übergeneralisierung (intralingual) Strategie des Transfers (interlingual) Strategie der formalen/semantischen Symmetriebildung Wahrscheinlichkeitsstrategie	} strukturell
Paraphrasierung Aktualisierung von Elementen des semantischen Umfelds Aktivierung von lernsituationsgebundenen Assoziationen Rekurs auf andere Sprachen Anwendung von Wortbildungsregeln Bildung von Neologismen	} lexikalisch

Der Einsatz solcher Strategien dient nach Vogel (1990:97) der Entwicklung der Lernersprache durch das sukzessive Bilden und Überprüfen von Hypothesen.[66] Aufgrund bereits bestehendem sprachlichem Wissens und aus dem zielsprachlichen Input inferierter Regelmäßigkeiten bilden danach Lerner Hypothesen über die Zielsprache, die sie dann entweder rezeptiv oder produktiv überprüfen. Somit wird das zielsprachliche Wissen im Laufe des Erwerbsprozesses ständig revidiert.[67]

Vor allem zu Beginn des Erwerbsprozesses dienen die Muttersprache und andere bekannte Zweit- oder Fremdsprachen als Bezugssystem für die Aneignung von zielsprachlichem Wissen.[68] Die Übertragung von bereits bestehendem sprachlichem Wissen kann den Erwerbsverlauf beeinträchtigen oder beschleunigen, die Bildung von sprachlichen Kategorien bestimmen, für die Überproduktion oder Vermeidung gewisser Strukturen verantwortlich gemacht werden und sogar Perzeptions- und Interpretationsprozesse beeinflussen (Gass 1988:385f). Transfer setzt die Fähigkeit von seiten des Lerners voraus, interlinguale Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachen festzustellen, und kann sich als lernerschwerend erweisen, wenn er in Bereichen eingesetzt wird, in denen zwischen den beiden Sprachen nur partielle Ähnlichkeit vorliegt und die Unterschiede nicht erkannt werden. Zu erfolgreichen

---

[66] Die Hypothesen-Bildung-Theorie wurde in Zusammenhang mit den ersten Arbeiten zum UG-basierten Erstspracherwerb formuliert und ab Ende der 60er Jahre auch auf den Zweitspracherwerb angewendet. Zu einer umfassenderen Darstellung vgl. Vogel (1990:91).

[67] Vgl. Vogel (1990:92f).

[68] Die neuesten Definitionen von Transfer, so z. B. Gass (1988:385), oder Schächter (Selinker 1993:234), definieren dieses Phänomen als die Anwendung nicht nur von muttersprachlichem Wissen, sondern von dem gesamten sprachlichen Wissen - d. h. dem Wissen über Muttersprache und andere bereits bekannte L2s, sowie auch von den nicht-zielsprachlichen Kenntnissen der zu erwerbenden Sprache - im Zweit- und Fremdspracherwerb.

Hypothesenbildungen führen im Gegensatz dazu solche Generalisierungen, die sich auf allgemein-sprachliche, universelle Organisations- und Regelbildungsprinzipien beschränken.[69]

Ein weiteres Phänomen, durch das die Lernersprache im Bereich der Variabilität gekennzeichnet ist, ist jenes der Fossilisierung.[70] Wenn Fossilisierung in einem lernersprachlichen Bereich einmal stattgefunden hat, kann sie nicht mehr aufgehoben werden. Obwohl durch den Einsatz bewußter Kontrollmechanismen die zielsprachliche Norm eingehalten werden kann, treten fossilisierte Eigenschaften immer dann wieder auf, "wenn die Aufmerksamkeit des Lerners durch andere Aufgaben, durch Erregung oder Entspannung gemindert ist. Dieses Wiederauftreten längst ausgemerzt geglaubter Fehler ist als *back sliding* bekannt" (Kohn 1990:14).

Theorien zu Transfer- und Fossilisierungsphänomenen lassen sich auch im Rahmen des Prinzipien- und Parameteransatzes integrieren. Fossilisierungen werden im allgemeinen auf nicht zielsprachliche Parameterfestlegungen zurückgeführt, Transferphänomene auf die Übernahme der L1-Parameterwerte.

Im Bereich der Fossilisierungsphänomene kommt die Aussagekraft von Schwartz' integrierendem Ansatz zum Ausdruck:[71] Wird als Ursache für eine fossilisierte Struktur die Unmöglichkeit einer Parameterumsetzung angenommen, kann *back sliding* als ein Zusammenbruch des *LLK*s betrachtet werden, d. h. jener Mechanismen, durch die die eigentlich fossilisierte Struktur der zielsprachlichen Norm angepaßt wurde.

Zusammenfassend lassen sich aus der aktuellen Forschungslage für den Erwerb deutscher Nebensätze folgende relevante Erkenntnisse hervorheben:

- Eingeleitete finite Nebensätze werden lange, bevor die zielsprachliche Wortstellung beherrscht wird, gebraucht.

---

69 Vgl. Vogel (1990:214).

70 Kohn (1990) übernimmt Selinkers Definition von Fossilisierung als einen "Erwerbsmechanismus (...), durch [das] Einzelregeln oder auch ganze Subsysteme von Regeln auf einem einmal erreichten lernersprachlichen Entwicklungsstand 'einfrieren', ohne durch weiteres Lernen nachhaltig veränderbar zu sein" (Kohn 1990:13).

71 Die Hypothesen-Bildung-Theorie dagegen kann meiner Ansicht nach dieses Phänomen nicht befriedigend erklären.

- INFL und COMP sind von Anfang an Teil der lernersprachlichen Grammatik, die UG-konform ist.

- Für den Erwerb der Verbstellung gilt folgende Abfolge:
  SVO/PARTIKEL/INVERSION/V-END
  Diese Erwerbssequenz wird von generativer Seite durch SIVO-SIOV-SOVI beschrieben und durch die Umsetzung des Kopfparameters für die VP und die IP auf die zielsprachlichen Werte erklärt.

- Einige universalgrammatische Prinzipien und Parameter, darunter der Kopfparameter, können je nach Lernertyp verfügbar sein, *Default*werte sind Struktur- und L1-abhängig; ob Parameterumsetzungen stattfinden können, und welche Rolle welche Art von Input darin spielt, ist noch umstritten.

- Sowohl von seiten der Vertreter des generativen Ansatzes als auch von deren Gegnern wird seit neuestem für ein Erklärungsmodell plädiert, in dem bedingte UG-Wirksamkeit und der Einsatz allgemeiner kognitiver Prinzipien integriert werden. Ein solcher Vorschlag kommt von Schwartz (1993), die den Aufbau eines Wissenssystems auf die Verarbeitung von negativem und explizitem Wissen zurückführt. Dieses Wissenssystem liegt zusammen mit der verfügbaren UG der lernersprachlichen Performanz zugrunde.

- Lernersprachen sind sprachliche Systeme, die gleichzeitig durch Systematizität und Variabilität gekennzeichnet sind. In lernersprachlichen Produktionen wird Instabilität beobachtet, die von Kommunikationsbedingungen, Persönlichkeitsfaktoren und Wissensbeständen abhängig ist. Die Entwicklung von Lernersprachen orientiert sich z.T. an dem Bilden und Überprüfen von Hypothesen, die sich im Einsatz von Transfer und Such- und Problemlösungstrategien äußern. In manchen Bereichen von Lernersprachen können Fossilisierungsphänomene festgestellt werden, die trotz explizitem Wissen über die zielsprachliche Norm immer stattfinden.

3. Empirische Untersuchungen

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde schon erwähnt, daß der Erwerb von Nebensätzen und insbesondere der Verbstellungsregeln des Deutschen in letzter Zeit Gegenstand mehrerer Untersuchungen gewesen ist. Letztere haben sich mit dem Erwerb der genannten Strukturen im mono- und bilingualen Erstspracherwerb und im ungesteuerten Zweitsprachenerwerb befaßt. Anhand einer Pilotstudie werden nun diesbezügliche Entwicklungen und Phänomene im gesteuerten Zweitsprachenerwerb, d. h. im Fremdsprachenunterricht verfolgt.

In einem ersten Schritt wurde der Erwerb von Nebensätzen bei Maturanden italienischer Muttersprache untersucht. Danach wurde die gleiche Untersuchung bei Universitätsstudenten englischer Muttersprache durchgeführt. Dieser Teil der Arbeit stellt die Ergebnisse dieser zwei Untersuchungen dar und setzt sich mit dem Vergleich der beiden empirischen Studien auseinander.

3.1 Datenerhebung und -analyse

3.1.1 Das Korpus

Für die Gestaltung des Korpus wurde eine zwischen Querschnitt- und Longitudinalstudie hybride Form der Datenerhebung gewählt. Es wurden mündliche und schriftliche Sprachdaten an verschiedenen Stellen vergleichbarer gesteuerter Erwerbsprozesse erhoben. Anhand eines Vergleichs der Querschnittstudien sollen etwaige Unterschiede festgestellt werden, die auf verschiedene Stufen einer Erwerbssequenz hinweisen.

Gegenstand der ersten empirischen Untersuchung war die Lernersprache von Tessiner Schülern italienischer Muttersprache, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung vier bzw. sieben Jahre lang obligatorischen Deutschunterricht genossen hatten, und zwar mit drei Kontaktstunden pro Woche und einem Unterrichtsjahr von ca. 33 Wochen. Sie besuchten die 1. bzw. 4. Klasse des Liceo, der Schule, die in vier Jahren auf die Matura vorbereitet.[72] Eingeleitete finite Nebensätze sind Unterrichtsgegenstand der 1. Klasse. Die Datenerhebung fand im letzten Monat des Schuljahres 1993/94 statt.

---

[72]Obwohl sich diese Arbeit nicht direkt mit soziolinguistischen Faktoren befaßt, können diese nicht gänzlich ausgeklammert werden, so daß hier kurz auf sie eingegangen werden soll.

Für die zweite Untersuchung fungierten Studenten der Universität Alberta als Versuchspersonen.[73] Sie hatten im Laufe des akademischen Jahres 1994/95 folgende DaF-Kurse belegt: German 100, German 150 and German 310. Bei den ersten beiden Kursen handelt es sich um allgemeine Sprachkurse, die fünf Kontaktstunden pro Woche und 26 Unterrichtswochen vorsehen; beim dritten um einen Wirtschaftsdeutschkurs mit drei Kontaktstunden pro Woche über eine Zeitspanne von 13 Wochen.

Finite Nebensätze sind Unterrichtsstoff des letzten Drittels des German-100-Kurses, dessen Äquivalent die Besucher der anderen Kurse in vorangegangenen Jahren auch belegt haben.

Das Tessin ist die größte italienische Sprachregion der Schweiz. Die offizielle Sprache ist Italienisch, ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung spricht aber auch Deutsch oder Schweizerdeutsch. (Das gleiche gilt für das Französische, aber eine Diskussion über Schweizer Multilingualismus würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen). Mehr oder weniger ausgewogene Zweisprachigkeit (Italienisch-Deutsch) ist also keine Ausnahme bei Tessiner Jugendlichen, obwohl aus persönlicher Erfahrung vorausgesetzt werden kann, daß während der vier Jahre Liceo das Italienische in praktisch allen Fällen die dominierende Sprache ist und von den Schülern selbst auch als solche betrachtet wird. Unter den hier untersuchten Probanden befand sich ein einziger Fall in der 4. Klasse, in dem von Zweisprachigkeit gesprochen werden kann, und drei Fälle in der !. Klasse, bei denen zu Hause z. T. (Schweizer-)Deutsch gesprochen wird.

Im Tessin müssen Deutsch und Französisch - als die wichtigsten der vier Landessprachen - in der Schule ab dem 3. bzw. 7. Schuljahr gelernt werden; als dritte Fremdsprache kommt in den meisten Fällen im 8. Schuljahr Englisch dazu (zu diesem Zeitpunkt kann auch mit dem Lateinunterricht begonnen werden).

Die Konstellation der Lernergruppe ist sozusagen polarisiert zwischen Lernern, die zum Teil mit der deutschen Sprache schon von zu Hause aus vertraut sind, und anderen, die den Deutschunterricht als Zwang empfinden und z.T. sich dagegen zu wehren versuchen.

[73]Einige soziolinguistische Annotationen sollen auch für die kanadischen Probanden geliefert werden. An der Universität Alberta in Edmonton ist Englisch die einzige offizielle Unterrichtssprache und eigentlich die Hauptsprache der Provinz, woher auch die meisten Studenten stammen. Einige der Studenten haben deutschstämmige Eltern; ihre Deutschkenntnisse sind aber in den meisten Fällen minimal, so daß sie in die Anfängerklassen eingestuft werden. Studenten, bei denen größere Kenntnisse festgestellt werden, werden fortgeschritteneren Kursen zugewiesen.

Unter den Studenten befinden sich auch solche, die eine zweite, meistens nicht dominierende, Muttersprache außer Englisch haben. Es handelt sich dabei um asiatische und nord- oder osteuropäische Sprachen.

Der Besuch von Deutschkursen wird z. T. durch die Forderung nach einer zweiten Fremdsprache für einen akademischen Abschluß motiviert, d. h., daß nicht alle Studenten Deutschkurse aus persönlichem Interesse belegen, sondern z. T. auch als Absolvierung eines Obligatoriums.

Die meisten dieser Lerner haben im Laufe ihrer Ausbildung Französischunterricht genossen; das kanadische Schulsystem legt aber im allgemeinem keinen großen Wert auf den Fremdsprachenunterricht.

Um einen umfassenden — obwohl notwendigerweise beschränkten — Überblick über die Beschaffenheit der Sprachproduktionen dieser Lernergruppen zu erhalten, wurden schriftliche und mündliche Muster gesammelt und analysiert.

Zu diesem Zweck wurden für jede Lernergruppe Aufsätze gesammelt und von denselben Lernenden auch Tonbandaufnahmen gemacht.[74] Die Struktur der Korpora soll durch folgende Darstellung illustriert werden.[75]

Klasse	Institution	Lehrer	Aufsatz	Aufnahme
I	Liceo Lugano	MR	**A.1.1** (17)	**T.1.1** (14)
IV	Liceo Lugano	MR	**A.4.1** (22)	**T.4.1** (22)
G100	Universität Alberta	ET	**G100 A** (12)	**G100 M** (12)
G150	Universität Alberta	GA	**G150 A** (12)	
G150	Universität Alberta	RW		**G150 M** (5)
G310	Universität Alberta	BH	**G310 A** (8)	**G310 M** (8)

Tabelle 1: Korpusübersicht

In Klammern steht in der Tabelle die Anzahl der analysierten Aufsätze bzw. Aufnahmen. Fettgedruckt sind die Abkürzungen, die zusammen mit der jeweiligen Aufsatznummer die einzelnen Texte bezeichnen. So wird z. B. folgende Abkürzung gebraucht: T.4.1.2 (1) um den ersten Satz der zweiten Tonbandaufnahme der vierten Klasse zu bezeichnen.

Die Teilnahme an der Datenerhebung war freiwillig; für das Tessiner Korpus schrieben alle 17 Schüler der 1. Klasse die Aufsätze und 14 nahmen an den Tonbandaufnahmen teil. Die gesamte 4. Klasse (22 Schüler) lieferte sowohl Aufsätze als auch Tonbandaufnahmen. 12 von den 15 Studenten des German-100-Kurses schrieben die Aufsätze und nahmen sich auf. Auch an der Herstellung der Korpora des German-150- und 310-Kurses nahmen nicht die intakten Klassen teil: für G150 A erlaubten 12 Studenten, ihre Aufsätze für die Untersuchung zu gebrauchen, und 5 aus einer parallelen Sektion ließen sich aufnehmen; für G310 A lieferten 8 Studenten die Aufsätze, 6 von ihnen und 2 weitere nahmen an den Tonbandaufnahmen teil.

---

[74] Für die Lernergruppe aus dem German-150-Kurs konnten aus organisatorischen Gründen nicht die gleichen Personen aufgenommen werden, die die Aufsätze geliefert hatten.

[75] A steht für Aufsatz, T für Transkription, M für mündlich.

In der Absicht, Material zu untersuchen, das für die Sprachproduktion dieser Schüler und Studierenden als authentisch betrachtet werden kann, wurden sprachliche Muster gewählt, die zu den alltäglichen Sprachproduktionen im Unterricht gehören: der Aufsatz und das Berichten über bereits bekannte und z. T. frei wählbare Themen.[76] Für diese Pilotstudie wurde diese Art der Datenerhebung gewählt, um zu vermeiden, durch eine zu spezifische und präzise Aufgabenstellung die sprachliche Produktion zu verfälschen bzw. zu hemmen.

Für das schriftliche Korpus wurden Aufsätze gesammelt, die während des Unterrichts oder zu Hause geschrieben wurden und dem Lehrer eingehändigt werden mußten. Es handelte sich dabei zwar nicht um eine Prüfung, aber immerhin um eine Arbeit, die bewertet werden sollte. Die Probanden durften Wörterbücher benutzen, da ihre Ausdrucksfähigkeit nicht durch Vokabularmängel beeinträchtigt werden sollte. Die Form der Texte wurde in der Transkription beibehalten; sie wurden ohne jegliche Bereinigungen in die Analyseraster eingefügt (siehe Beispiel im Anhang).

Die Tonbandaufnahmen für das mündliche Korpus machten die Schüler/Studenten selbst. Die Diskussionen fanden in Gruppen von zwei bis vier Personen gleichzeitig statt; jede Gruppe hatte ein eigenes Aufnahmegerät.[77] Es kann also von einer Kommunikationssituation gesprochen werden, die — von den Aufnahmegeräten abgesehen — den im Unterricht üblichen entsprach: ein Gruppengespräch mit den Klassenkameraden über bereits bearbeitete Themen. Die Probanden der Liceo-Klassen und jene des German-150-Kurs sprachen über im Unterricht gelesene literarische Werke; jene aus dem German-100-Kurs bearbeiteten die Themen ihrer mündlichen Abschlußprüfung, und jene aus dem German-310-Kurs stellten gelesene Artikel über eine wirtschaftliche Problematik vor.

Die einzelnen Gruppen entwickelten unterschiedliche Arten von Gesprächsdynamik: Manche Gruppenmitglieder monologisierten sozusagen vor sich hin, andere ereiferten sich in einer Schlag-auf-Schlag-Diskussion, andere noch schienen eine Art Radio-Moderator-Haltung einzunehmen.

Die Aufnahmen wurden transkribiert und in die für die Analyse bestimmten Raster eingefügt. Da eine phonetische Transkription den Zwecken dieser Untersuchung nicht

---

[76] Zur Aufgabenstellung für die Aufsätze vgl. Anhang I.

[77] Eine Ausnahme bilden die Aufnahmen der German-150-Studenten, die während eines als mündliche Prüfung bewerteten Interviews mit ihrem Lehrer aufgenommen wurden.

entsprach, wurde auf sie verzichtet (auch für fehlerhafte Aussprachen, die — dem deutschen Rechtschreibungssystem angepaßt — beibehalten wurden). Die Transkriptionen wurden von Nebengeräuschen wie Lachen, Husten usw. gereinigt, während Pausen, gefüllte Pausen, Hesitationsphänomene, Fehlstarts und Selbstkorrekturen beibehalten wurden.[78] Prosodische Merkmale wurden — ausgenommen die eindeutige Intonation von direkten Fragesätzen, die mit dem Zeichen '?' festgehalten wurde — nicht berücksichtigt.

Es ist offensichtlich, daß die Einfachheit der gewählten Datenerhebungsmethode Einwände aus psycholinguistischer oder generativistischer Perspektive zuläßt[79] und daß statistisch gesehen diese Daten einen sehr geringen Verallgemeinerungswert haben; nichtsdestoweniger scheint sie für diesen Rahmen insofern berechtigt, als zu diesen spezifischen Lernervarietäten noch keine umfassenden Untersuchungen über die hier bearbeiteten Strukturen stattgefunden haben und somit diese Korpora und Untersuchungen als Pilotstudien für zukünftige komplexere Studien betrachtet werden können.

3.1.2 Das Analyseraster

Um das gesammelte Korpus zu analysieren, wurde mit Excel 4.0 ein aus einem Worksheet bestehendes Analyseraster entworfen, welches auch als Database gebraucht werden kann.[80] Darin befinden sich die einzelnen Texte, bzw. Transkriptionen, die in die Zeilen der Tabelle so eingetragen werden, daß jede Zeile immer nur einen Haupt- oder Nebensatz enthält.[81] In diesem Zusammenhang stellte sich zu Beginn der Untersuchung die Frage, in welche Einheiten die zu analysierenden Aufsätze und Transkriptionen unterteilt werden sollten: Ausschlaggebend für die hier erfolgte Unterteilung war das Auftreten einer finiten oder infiniten Verbform, Hilfs- und Modalverben ausgeschlossen.[82]

---

[78] In der Transkription verwendete Symbole sind in der Legende im Anhang aufgelistet.

[79] Einige Forscher, so z. B. Haas (1993), betrachten Grammatikalitätsurteile als die beste Datenerhebungsmethode, um im Bereich der L2-Forschung die Rolle und die Anwesenheit von UG-Prinzipien und -Parametern im L2-Erwerb zu untersuchen.

[80] Ein Beispiel für dieses Raster befindet sich in Anhang II.

[81] Manchmal enthalten Zeilen außer der zu analysierenden Proposition (im Sinne der engl. *clause*) auch noch abgebrochene Äußerungen oder Exklamationen, die aber nur aus "Platzgründen" dort stehen und in der Analyse nicht berücksichtigt werden.

[82] Vgl. dazu die Textsegmentierung in dem im Anhang II enthaltenen Beispiel für das Raster.

In den Spalten der Tabelle wird die Anwesenheit der für diese Analyse relevanten Merkmale notiert. Die gesamte Anzahl letzterer wird in der letzten Zeile des Rasters automatisch berechnet. Quantitativ und qualitativ sollten jene Merkmale erfaßt werden, die laut vorausgehenden Untersuchungen im Prozeß des Erwerbs der zielsprachlichen Nebensatzstruktur als veränderlich betrachtet wurden: Das sind die Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensätzen, sowie der Gebrauch von verschiedenen Nebensatzeinleitern. So wurden für die Verbstellung einige mögliche Positionen bereit gestellt, sowie Sammelkategorien für seltene Verbstellungsfehler. Für Hauptsätze sollten — aufgrund der Ergebnisse der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung im Bereich des Nebensatzerwerbs[83] — Inversionen und nicht stattgefundene Inversionen berücksichtigt werden. Dabei wurde auch die Art der nicht beachteten Inversionsauslöser festgehalten. Für Haupt- und finite Nebensätze wurden auch Subjektauslassungen festgehalten.

Für finite Nebensätze wurden drei Hauptkategorien unterschieden: Adverbial-, Komplement- und Relativsätze. Adverbialsätze wurden weiter nach den unterschiedlichen Satzarten klassifiziert;[84] für Komplementsätze mit Verb-Zweit-Stellung wurde, um sie von den Verb-End-Stellungs-Sätzen zu trennen, eine eigene Spalte angelegt, deren Zweck die Feststellung eventueller Strategien zur Vermeidung von Verb-End-Stellungs-Strukturen als Fehlerquelle ist. Dieser Grundüberlegung folgt auch die Quantifizierung des Gebrauchs von hauptsatzeinleitenden Adverbien und jener von infiniten Finalsätzen.

Bei nicht erfolgter Verb-End-Stellung wurde die Beschaffenheit des Prädikats im nicht-zielsprachlichen Nebensatz untersucht. Festgehalten wurden außerdem auch der Gebrauch von fehlerhaften oder fehlenden einleitenden Elementen und die Art der hypotaktischen Beziehungen zwischen Haupt- und Nebensätzen.

In den letzten Spalten des Rasters wurde die Komposition der finiten Nebensätze festgehalten. Der Terminus 'Komposition' statt 'Länge' wurde gewählt, um die lineare Beschaffenheit der finiten Nebensätze zu bezeichnen. Die Grundeinheit besteht — Nebensatzeinleiter ausgenommen — aus Subjekt und Prädikat, denen sowohl Negation als auch eine beliebige Anzahl anderer Satzglieder hinzugefügt werden können.

---

[83] Vgl. 2.1.

[84] D. h., Kausal-, Konditional-, Konsekutiv-, Konzessiv-, Final-, Modal-, und Temporalsätze.

Um auf die Datenverarbeitungsmöglichkeiten des Rasters zurückzukommen, soll hinzugefügt werden, daß für Zellen, die besondere, von der zielsprachlichen Norm abweichende Konstruktionen enthalten, Notizen angefertigt werden können, mit deren Hilfe all die Beispiele, die solche Besonderheiten aufweisen, zum Zweck näherer Untersuchungen schnell zu finden sind. So wurden z. B. in den Transkriptionen der Aufnahmen relevante Pausen, Hesitationsphänomene und Selbstkorrekturen notiert.

Das Raster kann auch als Database gebraucht werden, insofern Suchkriterien festgelegt und damit spezifische Merkmalskombinationen untersucht werden können;[85] leider kann diese Operation immer nur für die einzelnen Texte bzw. Transkriptionen ausgeführt werden, was lange Bearbeitungszeiten beansprucht.

Dank dieser Operationsmöglichkeiten wurden in späteren Analysephasen weitere Merkmale untersucht, wie die Verteilungen im Gebrauch von Subjunktionen, Komplementierern, w- und Relativsatzphrasen oder Details in der Beschaffenheit nicht-zielsprachlicher Strukturen.

Als Beschreibungsmittel für die Analyse der syntaktischen Eigenschaften des Korpus werden im allgemeinen die Bezeichnungen des Dudens (1984) übernommen, z. T. aber auch Begriffe gebraucht, die von Autoren im Bereich der Spracherwerbsforschung geprägt worden sind. Unter diesen befindet sich für die Verbstellung in finiten Nebensätzen die aus Müller (1993) übernommene Bezeichnung Verb-Dritt-Stellung (V3) für die Reihenfolge einleitendes Element — Subjekt/oder anderes Satzglied — Prädikat, für die in der Literatur manchmal auch die Bezeichnung Verb-Zweit-Stellung (V2) gebraucht wird; in dieser Arbeit bezeichnet letztere stattdessen die Fälle, in denen das Prädikat unmittelbar dem Nebensatzeinleiter folgt.[86] Diese Bezeichnungen wurden gewählt, um deskriptiv so linear wie möglich vorzugehen und unnötige Verwechslungen zu vermeiden.

---

[85] Z. B. kann Ausschau nach Relativsätzen 2. Grades mit Verb-End-Stellung gehalten werden: Als Suchkriterien werden **RS**, **2·** und **Ve** festgelegt und das Datenverarbeitungsprogramm liefert all die Beispiele, für die diese Merkmale festgestellt wurden.

[86] Zur Veranschaulichung zwei Beispiele aus dem Korpus:
- **V3**: A.4.1.1 (28): *weil wir könnten ohne sie nicht leben*
- **V2**: A.1.1.(11-12): *weil sie nicht verstanden,warum hatten die Liebhaber ein solches Verhalten*

Aus Rothweilers Arbeit (1993:59-73) wurde die durch Kreuzklassifikation entstandene Unterscheidung zwischen Adverbial-, Komplement- und Relativsätzen übernommen.[87] Indirekte Fragesätze werden als Komplementsätze, und Vergleichssätze und freie Relativsätze als Relativsätze klassifiziert.

Clahsens (1983, 1985 und 1988) Erwerbsphasenbezeichnungen lieferten die Bezeichnungen für Notizen, welche auf die nicht stattgefundene Anwendung von Regeln, die nach Clahsens Abfolge schon erworben sein sollten, hinweisen sollten.[88]

Die Resultate der so erfolgten Analyse wurden in etwas übersichtlicheren Tabellen[89] zusammengefaßt, anhand derer für die spezifischeren Vergleiche — die den Inhalt der nächsten Abschnitte bilden — die Daten in Graphiken umgesetzt wurden.

Im folgenden soll die quantitative und qualitative Analyse der erhobenen Daten vorgestellt werden. Es handelt sich um eine rein deskriptive Darstellung, die der Beschreibung und dem Vergleich der zwei Korpora anhand der gleichen Analysekriterien dienen soll.

3.2 Ergebnisse der ersten Untersuchung

Dieser Abschnitt enthält eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung des Erwerbs und Gebrauchs deutscher finiter Nebensätze bei Lernern mit italienischer

---

[87] Die Kreuzklassifikation basiert auf der Zuweisung von folgenden Werten, die die Nebensatzart bestimmen:

[G] = Glied [A] = Attribut	} syntaktische Beziehung zwischen Matrix- und Nebensatz
[+f] = fakultativ [-f] = obligatorisch	} Abhängigkeit zwischen Matrix- und Nebensatz
[rel] = Relativum [sub] = Subjunktion [subs] = Komplementierer	} Art der Einleitung

Die verschiedenen Kombinationen dieser Merkmale decken alle möglichen Nebensatztypen ab. So wird ein Komplementsatz z. B. durch die Merkmale /G, -f, subs/ oder /G, -f, rel/ gekennzeichnet, je nachdem, ob es sich um einen Inhaltssatz oder um einen indirekten Fragesatz handelt. Adverbialsätze entsprechen den Kombinationen /G, +f, sub/ und /A, +f, sub/, Relativsätze /A, +f, rel/.

[88] So wird z. B. die Notiz PAR eingetragen, wenn die PARTIKEL-Regel inkorrekterweise nicht angewendet worden ist.

[89] Diese Tabellen sind im Anhang III.

Muttersprache.[90] Es folgt eine kurze Darstellung der beobachteten Phänomene, während die dafür entworfenen Graphiken und die genauen Werte zu Vergleichszwecken in 3.3 folgen werden.

Die quantitative und qualitative Analyse des Korpus war auf den Vergleich zwischen den zwei Lernergruppen und zwischen ihren mündlichen und schriftlichen Produktionen ausgerichtet.

Das Ziel des Vergleichs zwischen den Sprachproduktionen der Schüler der 1. und der 4. Klasse bestand in der Identifikation einer Erwerbssequenz im Bereich des Nebensatzgebrauchs. Eine lineare Entwicklung im Sinne einer sich der Norm nähernden Beherrschung der zielsprachlichen Strukturen konnte nicht beobachtet werden. Finite Nebensätze sind Gegenstand des Unterrichts in der 1. Klasse; trotzdem wiesen beide Klassen einen vergleichbaren Anteil an Abweichungen von der Norm auf. Kurz formuliert kann gesagt werden, daß die besagten Strukturen bis zu einem gewissen Grad an Korrektheit schnell erworben werden; zur vollkommenen Beherrschung der zielsprachlichen Norm scheint jedoch die dreijährige Beschäftigung damit im Unterricht nicht auszureichen. Die Ursachen für dieses Phänomen werden im folgenden erläutert.

Zwischen 1. und 4. Klasse konnte eine quantitative Entwicklung beobachtet werden, da die fortgeschritteneren Schüler mehr und längere finite und infinite Nebensätze und hypotaktisch komplexere Satzgefüge produzierten. In diesem Zuwachs an Komplexität ist auch die qualitative Entwicklung von der 1. zur 4. Klasse anzusiedeln.

Während die Prozentsätze, die die Haupt- und Nebensatzproduktion sowie Hypotaxe betreffen, für das schriftliche und das mündliche Korpus konstant blieben, wurde im Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Produktionen für beide Klassen Variation in anderen Bereichen in unterschiedlichem Ausmaß beobachtet. Im allgemeinen wurden für die 1. Klasse niedrigerere Variationswerte zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion registriert. Für diesen Sachverhalt können zwei Erklärungen vermutet werden: Entweder wurden die Aufnahmen schriftlich vorbereitet und vor der Wiedergabe mehr oder weniger memorisiert, oder aber das schriftliche und mündliche Sprachverhalten dieser Lernergruppe ist noch nicht ausdifferenziert.[91] D. h., in ihren mündlichen Produktionen

---

[90] Vgl. Terrasi (1994:50-72).

[91] Eine Aussage dieser Art könnte auch durch die geringe Anzahl an Pausen gestützt werden, die in den Aufnahmen der 1. Klasse festgestellt wurden.

werden diese Schüler in einem größeren Ausmaß von ihren im Unterricht erworbenen, gezwungenermaßen eher auf Schriftlichkeit bezogenen, sprachlichen Kenntnissen geleitet, weil ihre mündliche Erfahrung in der Zielsprache zweifellos geringer ist als jene der Schüler der 4. Klasse.

Abbildung 1 (Abbildung 25 aus Terrasi, 1994:71) veranschaulicht die tendenziellen Unterschiede, die im Vergleich der Analysen von Aufsätzen und Aufnahmen der 1. bzw. 4. Klasse festgestellt werden konnten.[92]

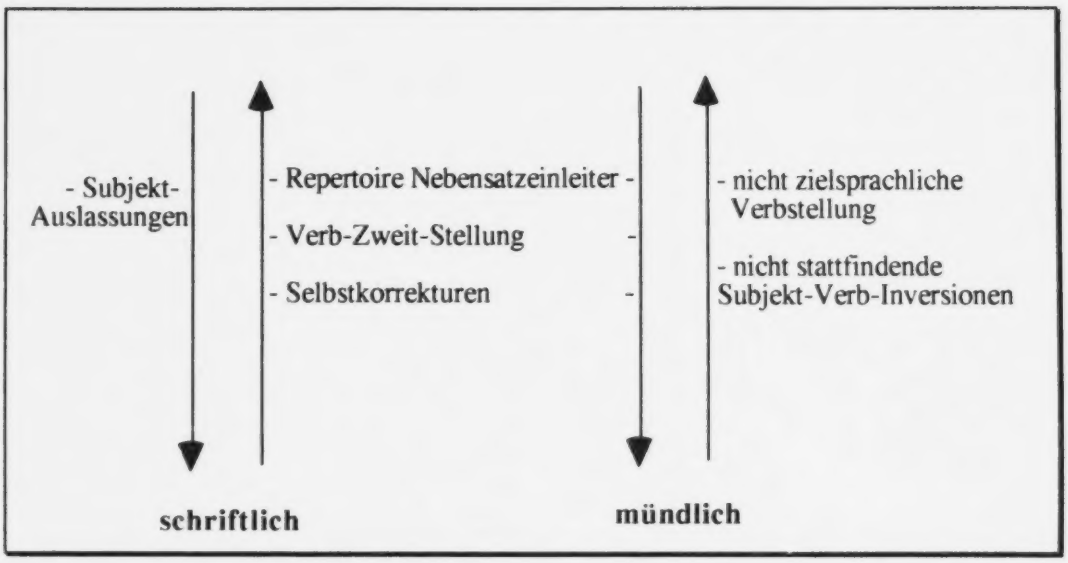


Abbildung 1: Tendenzen im schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch

Im schriftlichen Korpus traten allgemein weniger Abweichungen von der zielsprachlichen Norm auf. Es konnte eine Verminderung der Anzahl nicht-zielsprachlicher Verbstellungen und Subjektauslassungen in Haupt- und Nebensätzen festgestellt werden. In den Manuskripten der Aufsätze konnten auch mehr Selbstkorrekturen beobachtet werden als in den Tonbandaufnahmen. Dies wurde auf die Beschaffenheit des Kommunikationsmediums und den damit zusammenhängenden Zeitfaktor zurückgeführt. Eine höhere Anzahl von Verb-Zweit-Stellungen wurde im schriftlichen Korpus sowohl in Matrix- als auch in Nebensätzen registriert.

Im mündlichen Sprachgebrauch wurde eine Verminderung des Repertoires von nebensatzeinleitenden Elementen registriert. Durch diesen allgemein beobachteten

---

[92] Nach oben gerichtete Pfeile zeigen eine Zunahme an, nach unten gerichtete eine Abnahme.

Simplifikationsprozeß entstand ein Anstieg im Gebrauch von *daß* und *weil*, jenen Partikeln, für die insbesondere in der 4. Klasse die meisten Fälle nicht-zielsprachlicher Verbstellung beobachtet wurden.

In dem Bereich der Verbstellung in finiten Nebensätzen gehört auch das überraschendste Ergebnis dieses Vergleiches. Im mündlichen Korpus der 4. Klasse wurde eine höhere Anzahl nicht-zielsprachlicher Verbstellungen festgestellt als in jenem der 1. Klasse. Sie traten in Hauptsätzen hauptsächlich in Zusammenhang mit Topikalisierungen auf; in finiten Nebensätzen dagegen fielen sie mit folgenden Faktoren zusammen:

- w-Wörter als Nebensatzeinleiter
- Topikalisierungen
- Matrixsätze
- Verschachtelungen
- längere Satzgliedabfolgen
- Negation
- Hilfs- und Modalverben

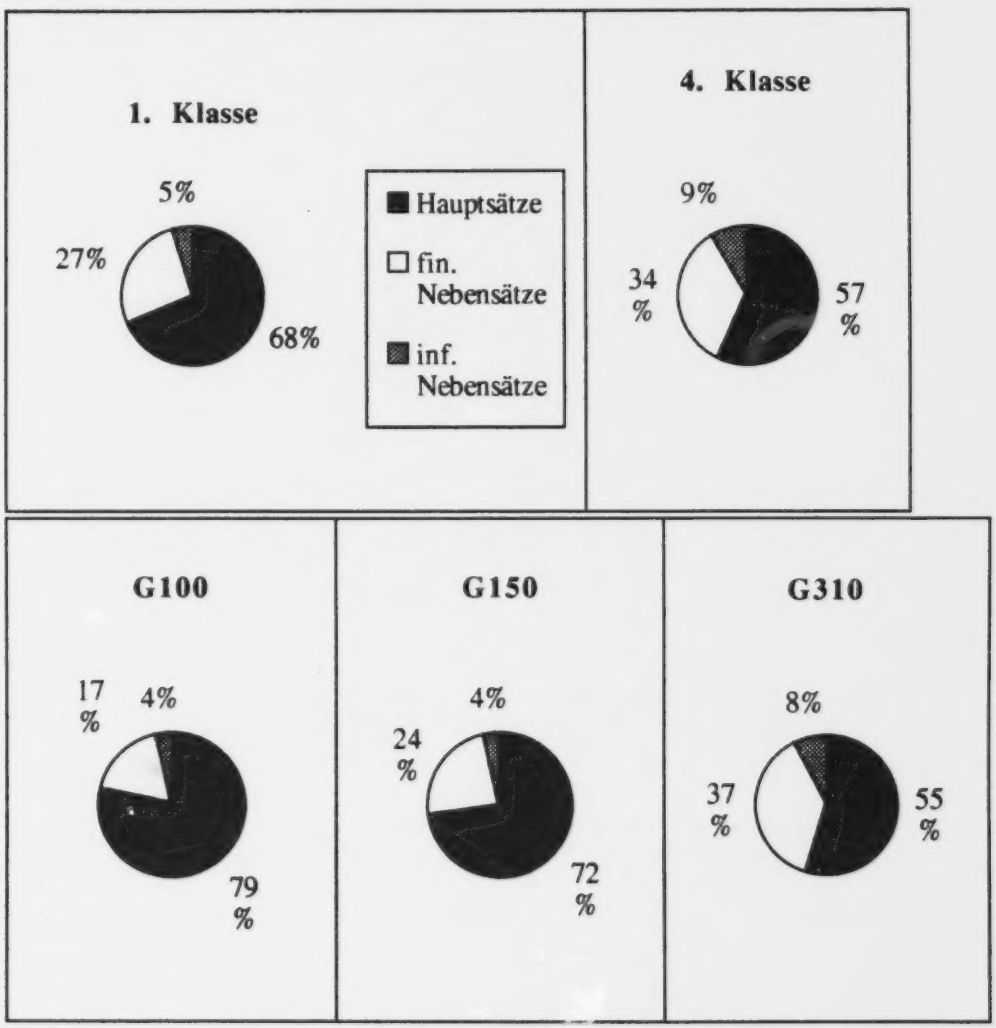
Die Beobachtung dieses gemeinsamen Auftretens läßt die erhöhte Anzahl von Normabweichungen in der Wortstellung als Folge der erhöhten Komplexität der Äußerungen dieser Lernergruppe erscheinen. Das besagt, daß in der Beherrschung der Wortstellungsregularitäten außer (bewußtem und/oder unbewußtem) sprachlichem Wissen Performanzfaktoren, wie z. B. die Verarbeitungskapazität des Kurzzeitsgedächtnisses, eine wichtige Rolle spielen. Auf diese kann aber hier nicht genauer eingegangen werden, da sich dieses Korpus nicht für eine psycholinguistische Untersuchung anbietet.

3.3 Ergebnisse der zweiten Untersuchung und Vergleich

In den folgenden Abschnitten wird die Untersuchung des zweiten Korpus vorgestellt, die zu Vergleichszwecken anhand derselben Kriterien der ersten Analyse durchgeführt wurde. Der Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Produktionen wird aber diesmal in der Darstellung der Ergebnisse des Vergleichs zwischen den verschiedenen Korpora miteinbezogen. Einige Erklärungsansätze zu den Ergebnissen der empirischen Untersuchung werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

3.3.1 Nebensatzproduktion

Bei der Produktion von Haupt- und Nebensätzen wurde festgestellt, daß die Schüler der 1. Klasse 11% weniger finite und infinite Nebensätze als jene der 4. Klasse produzieren. Eine parallele Entwicklung wurde für die kanadischen Probanden beobachtet: Der Prozentsatz an Hauptsätzen nimmt, wie folgende Graphiken veranschaulichen, bei den fortgeschritteneren Lernergruppen graduell ab.[93]



Abbildungen 2-6: Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen

[93]Mündliche und schriftliche Daten werden in diesen und einigen anderen Graphiken zusammengefaßt dargestellt. Auf relevante Abweichungen von den Durchschnittswerten wird im Laufe der Analyse eingegangen.

Die Verteilung der verschiedenen Satztypen in den Produktionen der fortgeschrittensten Lernergruppen weist eine starke Ähnlichkeit auf. Hypothetisiert man für die Entwicklung dieser Lernersprachen einen (nicht-geradlinigen) Annäherungsprozeß an die zielsprachliche Norm, kann für die Werte der 4. Klasse und des German-310-Kurses angenommen werden, daß sie den zielsprachlichen am nächsten stehen. Die Werte des German-150-Kurses würden darauf hinweisen, daß für die kanadischen Probanden der Erwerb von finiten und infiniten Nebensätzen nicht parallel verläuft, bzw. daß zwischen den Probanden aus diesem Kurs und jenen des German-100-Kurses in bezug auf infinite Nebensätze keine Entwicklung stattfindet. Dies mag vom quantitativen Standpunkt aus stimmen; die Unterschiede im Korrektheitsgrad, mit dem infinite Nebensätze gebraucht werden, weisen aber auf eine qualitative Entwicklung hin. Für den German-100-Kurs beträgt er nur 33,3%, für den German-150-Kurs 75% und für den German-310-Kurs 80,4%. Für die Tessiner Probanden betragen diese Werte 83% für die 1. Klasse und 80% für die 4. Klasse, wobei die 4. Klasse fast vier Mal soviele infinite Nebensätze wie die 1. (198 vs. 55) produziert, was eine höhere Fehlerwahrscheinlichkeit mit sich führt. Auf die qualitative Entwicklung des Gebrauchs finiter Nebensätze wird später näher eingegangen.

Die Kategorie 'finite Nebensätze' in den obigen Graphiken berücksichtigt nicht nur eingeleitete finite Nebensätze mit Verb-End-Stellung, sondern auch nicht-eingeleitete finite Nebensätze mit Verb-Zweit-Stellung. Letztere sind mit folgenden Prozentsätzen, bzw. absolute Zahlen, im Nebensatz-Korpus vetreten.

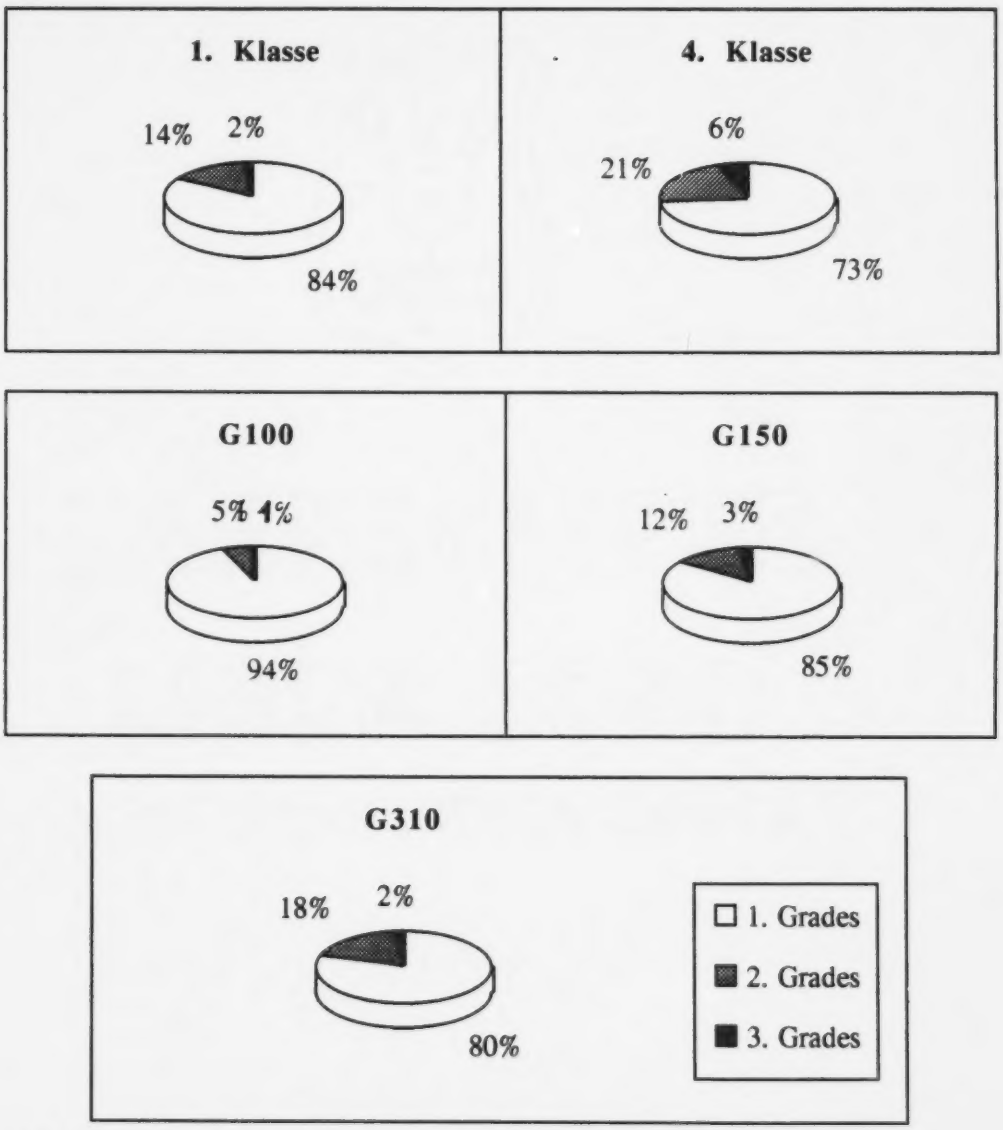
	eingeleitete fin. Nebensätze		nicht eingeleitete fin Nebensätze mit V2	
1. Klasse	99,4 %	304	0,6 %	2
4. Klasse	96 %	754	4 %	32
G100	92,1%	114	7,9%	9
G150	94,7%	152	5,3%	8
G310	98,5%	238	1,5%	3

Tabelle 2: Finite Nebensätze

Im Gebrauch nicht eingeleiteter Nebensätze werden für Tessiner und Kanadier zwei unterschiedliche Entwicklungen beobachtet: Während erstere sie nur im fortgeschritteneren Stadium gebrauchen, sind ihnen die Kanadier eher in frühen Phasen des Erwerbs zugetan. Obwohl die höheren Prozentsätze für G100 und G150 auf relativ niedrige absolute Zahlen

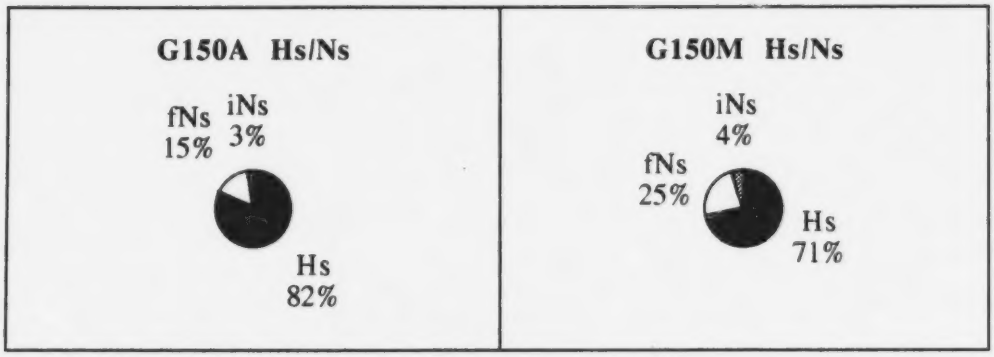
zurückzuführen sind, sind diese nicht auf Einzelfälle begrenzt, sondern auf sechs bzw. fünf Versuchspersonen verteilt.

So ähnlich sich die Verteilungen im Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen sind, so lassen sich im Bereich der Hypotaxe die ersten Unterschiede zwischen den Tessiner und den kanadischen Lernergruppen feststellen. Für beide wird zwar eine Zunahme an hypotaktischer Komplexität der Satzgefüge für die fortgeschrittensten Lernergruppen beobachtet, bei den Tessiner Schüler ist sie aber im allgemeinen höher.

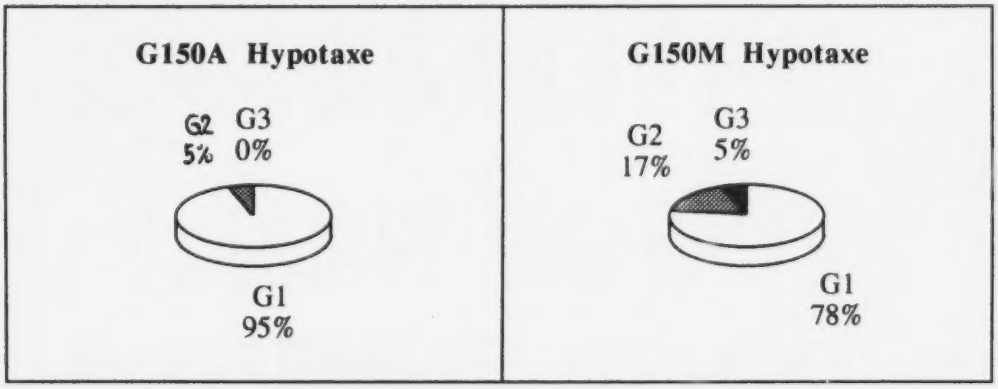


Abbildungen 7-11: Subordinationsgrad der Nebensätze

Im Zusammenhang mit den hier veranschaulichten Durchschnittswerten muß erwähnt werden, daß die Werte für die schriftlichen und mündlichen Äußerungen der 1. und 4. Klasse und des German-100- und German-310-Kurses sowohl für die Produktion von Haupt- und Nebensätzen als auch in der Verteilung der hypotaktischen Beziehungen höchstens um 3% von den Durchschnittswerten abweichen. Für Werte des German-150-Kurses dagegen werden größere Unterschiede zwischen schriftlichem und mündlichem Korpus registriert.



Abbildungen 12 und 13: Haupt- und Nebensätze, G150, schriftlich und mündlich



Abbildungen 14 und 15: Hypotaxe, G150, schriftlich und mündlich

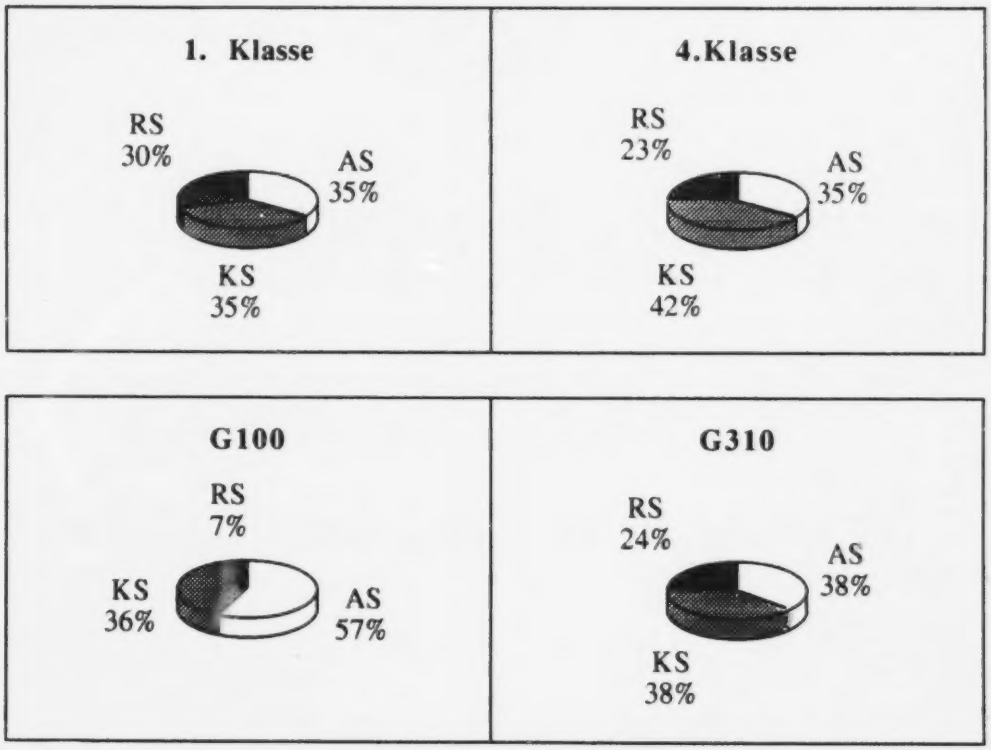
Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Probanden für das schriftliche und das mündliche Korpus von dem German-150-Kurs nicht um die gleichen Versuchspersonen. Diese organisatorische Besonderheit erlaubt aber die folgenden Beobachtungen: Die Werte des schriftlichen Korpus des German-150-Kurses nähern sich jenen des German-100-Kurses, jene des mündlichen dagegen nähern sich jenen des German-310-Kurses. Daraus

kann geschlossen werden, daß die Probanden des mündlichen Korpus etwas fortgeschrittener als jene des schriftlichen sind. Interessanterweise wird dies von den oben besprochenen Daten zur Menge und Korrektheit der produzierten infiniten Nebensätze bestätigt. Im schriftlichen Korpus werden infinite Nebensätze zu 54,5% korrekt verwendet, im mündlichen zu 92,3%.

Diesen ersten Beobachtungen bezüglich der Nebensatzproduktion und der Beziehungen im Satzgefüge folgt die Untersuchung des spezifischen Gebrauchs von eingeleiteten Nebensätzen.

3.3.2 Eingeleitete finite Nebensätze

Eingeleitete finite Nebensätze lassen sich in Adverbial-, Komplement- und Relativsätze einteilen, für die die Abkürzungen AS, KS und RS gebraucht werden. Sie werden mit folgenden Prozentsätzen gebraucht:



Abbildungen 16-19: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch

Die Verteilung der unterschiedlichen Nebensatztypen für G310 ist im Einklang mit jenen für die 1. und 4. Klasse, obwohl die Werte für G310 im mündlichen Korpus 12% mehr Komplementsätze als im schriftlichen betragen. Dies ist wahrscheinlich auf einen höheren Einsatz von Verben wie *glauben, denken* usw. zum Ausdruck der eigenen Meinung zurückzuführen – was an der Themenstellung gelegen haben kann. Der niedrige Anteil an Relativsätzen für G100 überrascht nicht, da diese Strukturen zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Unterricht noch nicht thematisiert worden waren. Um diese 'Wissenslücke' zu füllen, produzierten die Studenten Sätze wie

G100 A9 (8-9) *Er hatte eine Freundin*
wer was sehr schön mit längen Haären und ein prächtiges Gesicht.[94]

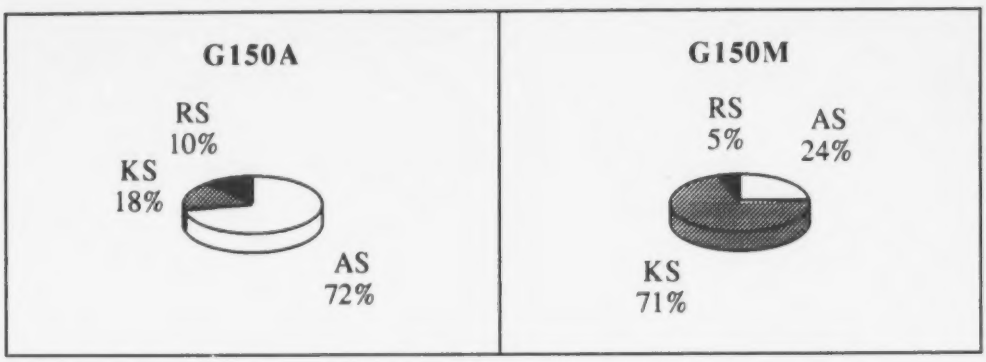
Im mündlichen Korpus der 1. Klasse wurde ein erhöhter Gebrauch von Relativsätzen registriert, der im Laufe der ersten Untersuchung darauf zurückgeführt wurde, daß die Schüler kurz vor den Aufnahmen im Unterricht diese Strukturen durchgenommen hatten.

Zur Erklärung des höheren Prozentsatzes an Komplementsätzen bei den fortgeschritteneren Lernergruppen wurde eine größere Vertrautheit mit den dafür benötigten Matrixverben vorgeschlagen. Bei der Betrachtung des niedrigen Prozentsatzes an Komplementsätzen für G100 darf aber nicht vergessen werden, daß in diesem Korpus auch uneingeleitete finite Nebensätze mit Verb-Zweit-Stellung vorkommen, die auch Komplementsätze sind. Ihre Berücksichtigung würde den Prozentsatz für Komplementsätze auf 37% ansteigen lassen; jener für Adverbialsätze würde demzufolge auf 56% absinken.

Das Korpus des German-150-Kurses dagegen weist eine Verteilung auf, die von jenen der anderen Lernergruppen stark abweicht.

---

[94] Zu beachten ist die Interferenz aus der Muttersprache in der Verbform *was*, die wahrscheinlich durch die Übernahme der muttersprachlichen Relativsatzstruktur bedingt wurde.



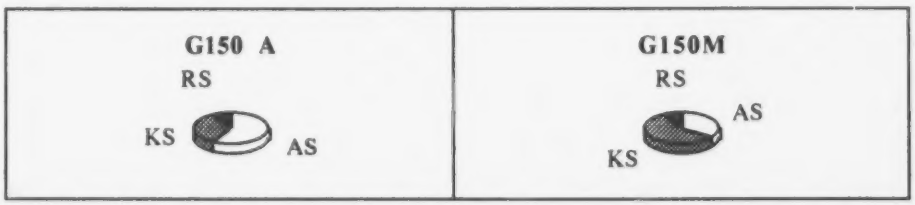
Abbildungen 20 und 21: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch, schriftlich und mündlich, G150

Vom statistischen Standpunkt aus lassen sich zwei Ursachen für diese Abweichungen identifizieren: Einerseits werden 68,8% (42 von 61) der Komplementsätze von G150 M von zwei Probanden produziert, andererseits produzieren 6 der 12 Probanden aus G150 A überhaupt keinen Komplementsatz.[95] Während die ersten zwei Fälle auf einen besonderen Argumentationstil schließen lassen, scheint das Nicht-Vorkommen von Komplementsätzen in der Hälfte der Aufsätze eher textsortenbedingt zu sein. Die Aufsätze dieser Versuchspersonen befaßten sich mit Vergleichen von Universitäten, Freizeitbeschäftigungen oder Gegenwart und Vergangenheit. Eine sachliche Behandlung dieser Themen könnte das Fehlen von Komplementsätzen erklären.

In der nächsten Graphik sind die Prozentsätze dargestellt, die für die unterschiedlichen Adverbialsatzarten festgestellt wurden.

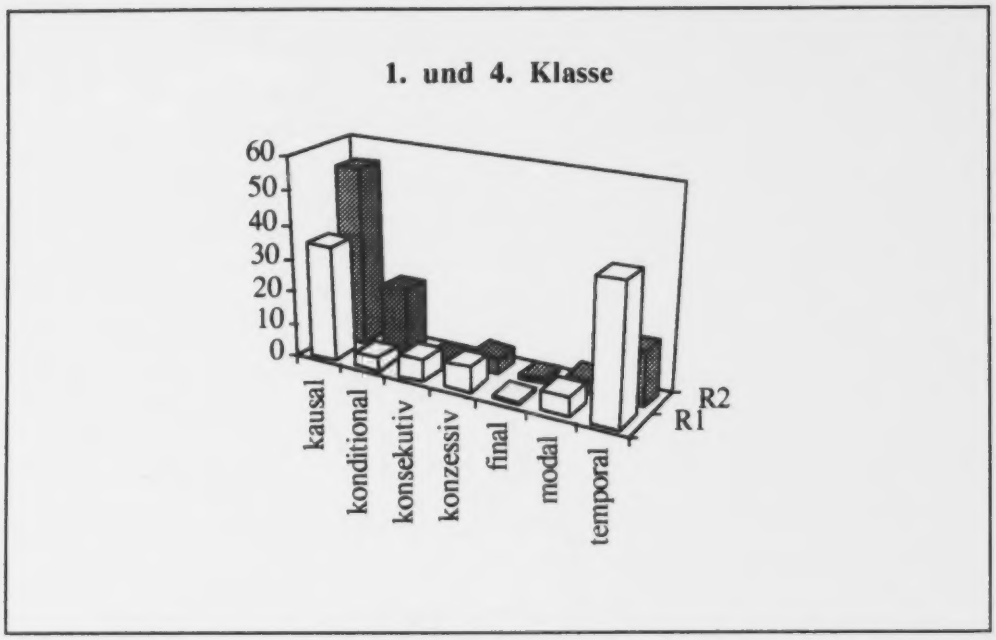
---

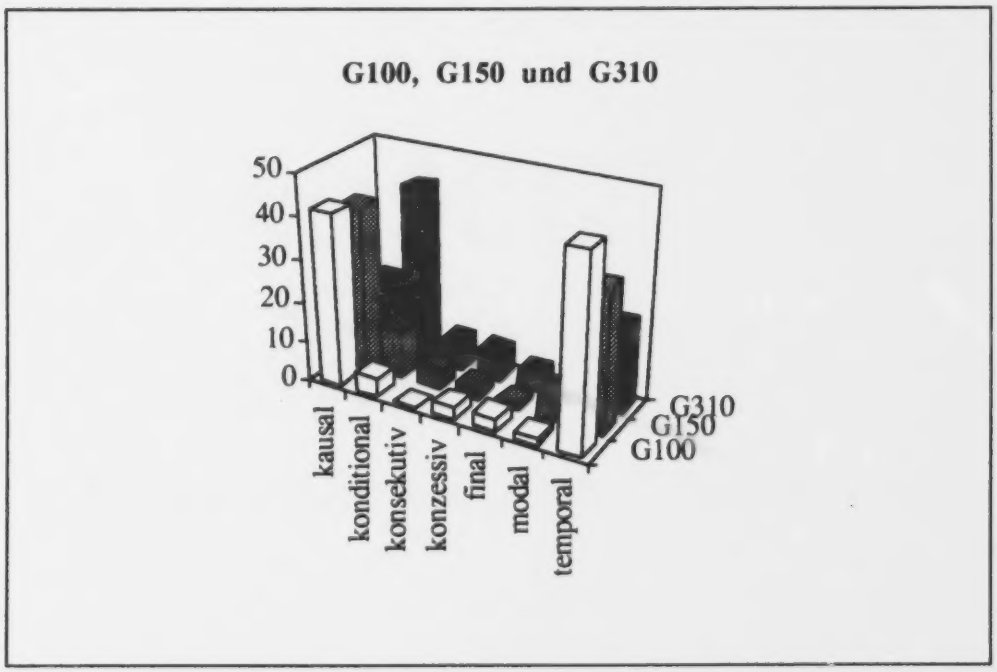
95 Hätten diese Versuchspersonen eine Durchschnittsmenge an Komplementsätzen produziert, so hätten die Grafiken folgendermaßen ausgesehen:



Abbildungen 20a und 21a: Adverbial-, Komplement- und Relativsatzgebrauch

Eine solche Anpassung dieser Verteilungen zeigt einmal mehr, daß sich die Werte der G150A-Lernergruppe eher jenen der G100-Lernergruppe nähern, jene der G150M-Lernergruppe eher jenen der G310-Gruppe - abgesehen von der Produktion von Relativsätzen.

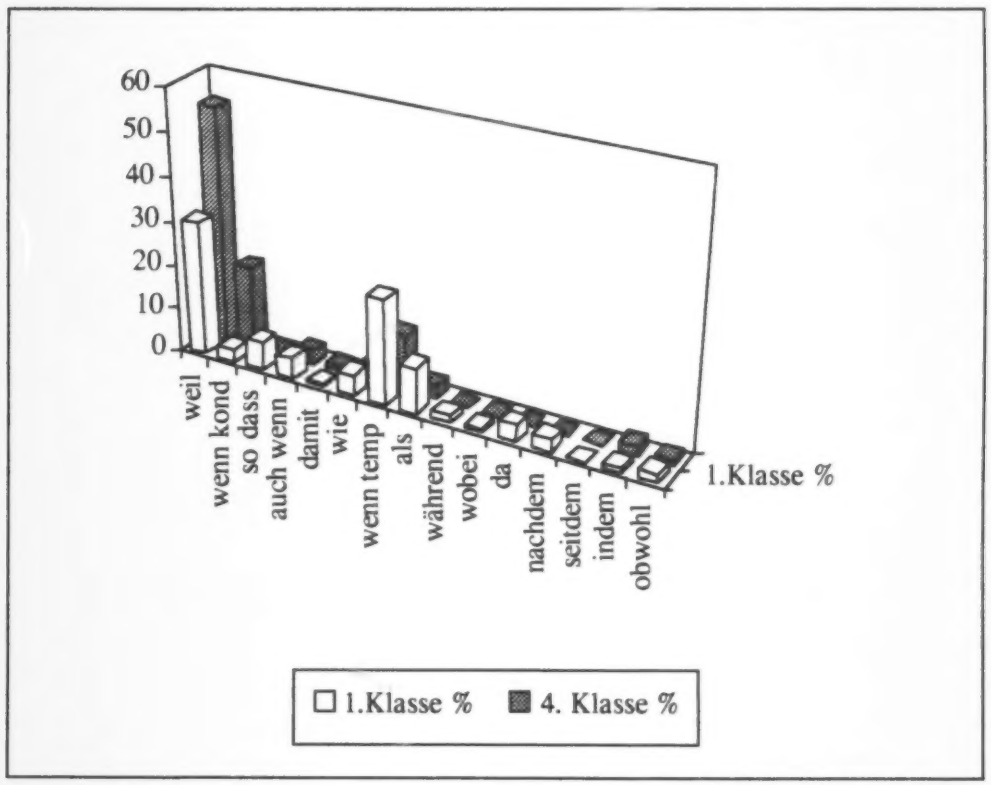


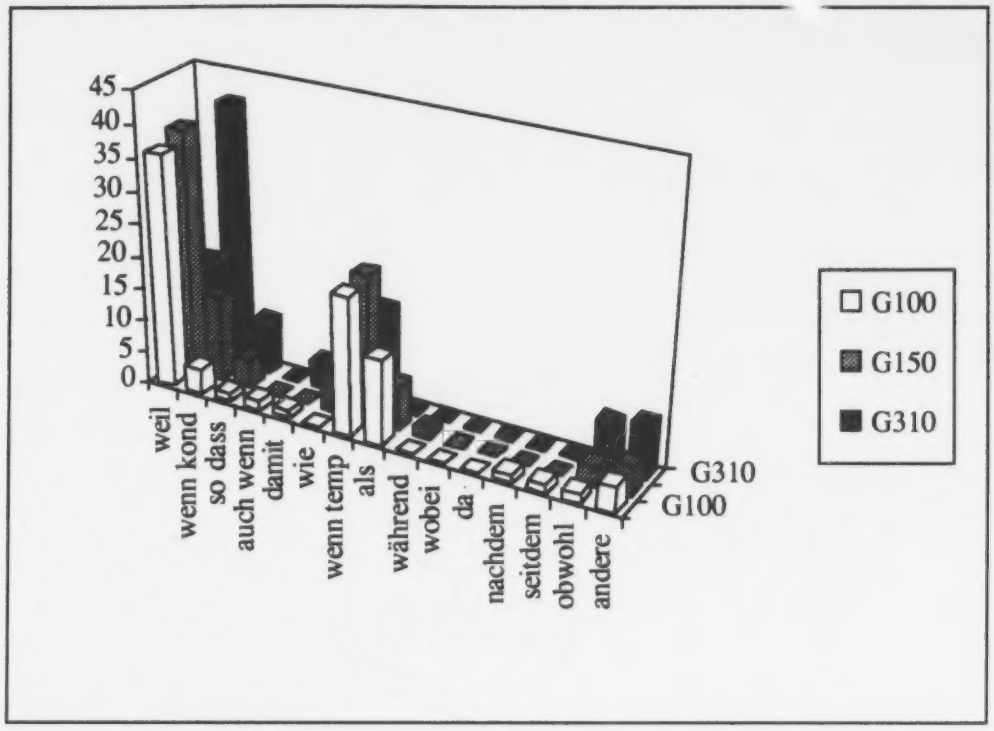


Abbildungen 22 und 23: Gebrauch von Adverbialsätzen

Alle Gruppen weisen die höchsten Werte für die Verwendung von Kausal-, Konditional- und Temporalsätzen auf. Für die fortgeschrittensten Lernergruppen wird eine geringere Anzahl von Temporalsätzen zugunsten der Menge an Konditionalsätzen festgestellt. Dieser Sachverhalt erklärt sich hauptsächlich aus den schriftlichen Produktionen; in den mündlichen nimmt die Zahl der Konditionalsätze zugunsten von Kausal- und Temporalsätzen ab. Für die erste Klasse und den German-100-Kurs dagegen wird im mündlichen Korpus eine Verdoppelung der Kausalsätze auf Kosten v. a. der Temporalsätze festgestellt.

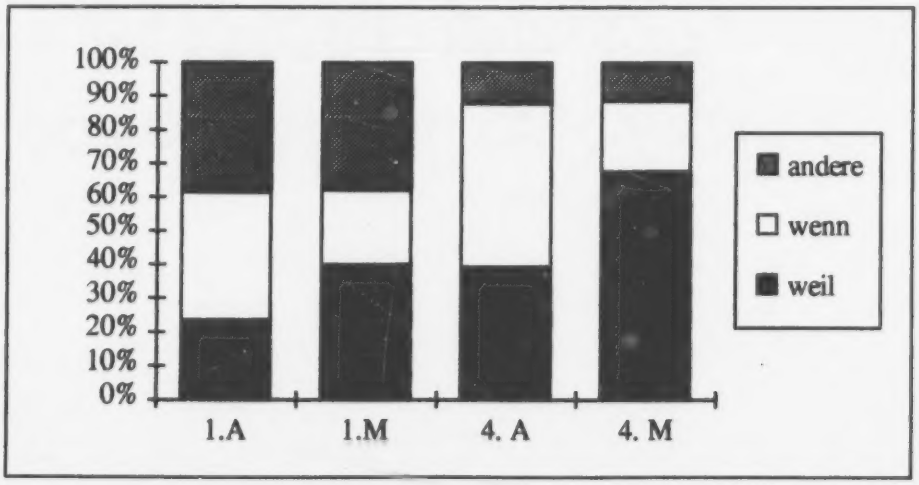
Diese Verteilung widerspiegelt sich logischerweise auch in der Wahl der subordinierenden Konjunktionen, auch Subjunktionen genannt. In der folgenden Darstellung lassen sich aber Vorlieben für den Einsatz gewisser Subjunktionen zum Ausdruck logischer Beziehungen erkennen.

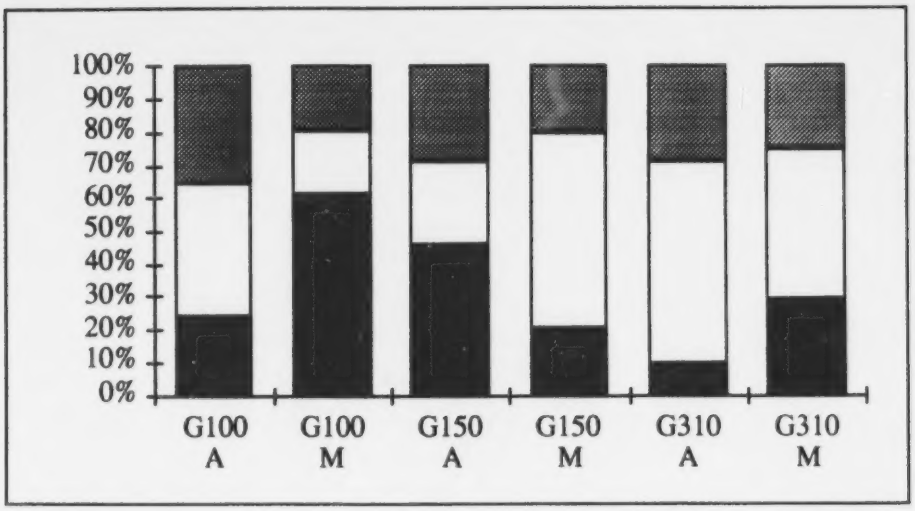




Abbildungen 24 und 25: Subjunktionenwahl in Prozent

In der Tat sind für alle Lernergruppen die meistgebrauchten Subjunktionen *weil* und das konditionale und temporale *wenn*. Die weniger fortgeschrittenen Lernergruppen weisen aber einen vielfältigeren Einsatz anderer Partikeln auf, wie folgende Graphiken veranschaulichen:

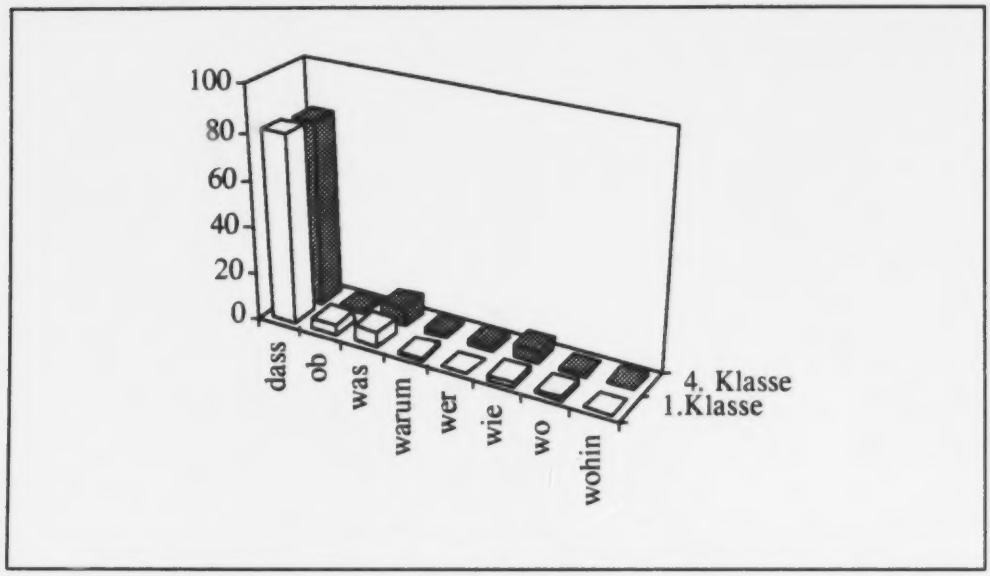


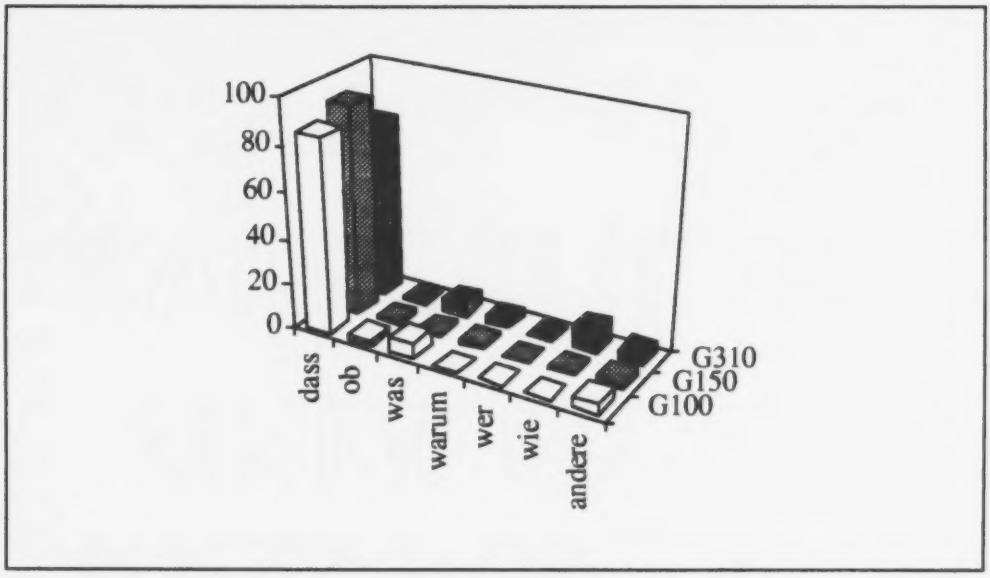


Abbildungen 26 und 27: Gebrauch von *weil* und *wenn*

Für alle Gruppen kann im mündlichen Korpus eine Abnahme der 'anderen' gebrauchten Einleiter zugunsten von *weil* beobachtet werden; auch *wenn* kommt im Mündlichen weniger oft vor, was auf die Tatsache zurückzuführen ist, daß in diesem Korpus weniger Konditionalsätze registriert wurden. Eine Ausnahme bilden wieder die Daten aus dem German-150-Kurs, für die der umgekehrte Sachverhalt gilt: Im mündlichen Korpus werden zwar *weil* und *wenn* öfter eingesetzt, *wenn* scheint aber in diesem Fall die beliebteste Partikel zu sein.

In der Wahl der Komplementsätze einleitenden Komplementierer können keine besonderen qualitativen Unterschiede zwischen den Lernergruppen festgestellt werden. Wie Abbildungen 28 und 29 zeigen, sind 80% der Komplementsätze durch *daß* eingeleitete Inhaltssätze. Der Rest besteht aus einem geringen Prozentsatz unterschiedlich eingeleiteter indirekter Fragesätze, der bei den fortgeschrittensten Lernergruppen zunimmt.





Abbildungen 28 und 29: Komplementiererwahl in Prozent

Im Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Korpora wurde für alle Gruppen, außer der 4. Klasse und dem German-150-Kurs eine leichte Abnahme im Einsatz von *daß* als Komplementierer registriert.

Im Gebrauch subordinierender Konjunktionen kann eine geringe Anzahl von Abweichungen vom zielsprachlichen Gebrauch festgestellt werden; es handelt sich um Nebensätze, die durch fehlerhafte Partikeln eingeleitet werden, und um — nur im schriftlichen Bereich feststellbare — Verwechslungen von *daß* und *das*. In manchen Nebensätzen wurden auch Auslassungen der einleitenden Partikeln beobachtet, wobei es sich sowohl um Partikeln wie um Relativsatzphrasen handelte. Für die gesammelten Sprachproduktionen wurden folgende Durchschnittswerte registriert.[96]

	fehlerhafter Partikelgebrauch	Auslassung von Nebensatzeinleitern	daß/das-Verwechslungen
1. Klasse	0,77	0,16	0,13
4. Klasse	0,36	0,02	0,16
G100	0,08	0,057	0
G150	0,047	0,015	0
G310	0,043	0	0,045

Tabelle 3: Nicht-zielsprachlicher Einsatz nebensatzeinleitender Partikeln

Fehlerhafte Partikeln werden von Schülern der 1. Klasse und des German-100-Kurses zweimal sooft eingesetzt wie von jenen der 4. Klasse bzw. des German-310-Kurses. Den Hauptanteil davon bilden *wann* und *wenn*-Verwechslungen mit *als* der Art:

A.1.1.6 (13-14) *wenn ich klein war / war die Welt für mich nur rosa:*
G150 A6 (30) *wann ich meine arbeit schwere als ihne finde.*

Auch den anderen verwechselten Partikeln und den eigentlichen korrekten Formen liegt in der Muttersprache eine einzige Form zugrunde: So wird z. B. von den Tessinern *ob* statt *wenn*, *für* statt *um*, *um* statt *damit* eingesetzt, während die Kanadier oft *was* gebrauchen wie in

G100 M7 (4) *was die anderer die anderen ... Männer heißt... oh heißten..*

Auf den oben dargestellten beschränkteren Gebrauch von Subjunktionen im mündlichen Korpus sind auch die leicht niedrigeren Durchschnittswerte, die im mündlichen Korpus bei

[96] Es handelt sich dabei um Durchschnittswerte pro Aufsatz bzw. Aufnahme. Die Beispiele dazu befinden sich in Anhang IV.

allen Lernergruppen für den nicht-zielsprachlichen Einsatz von einleitenden Partikeln beobachtet werden, zurückzuführen.

Das Auslassen nebensatzeinleitender Elemente, wie in:

T.1.1.7 (18-19)	*der Vater von Jason sieht / die Natur zerbrocht*
G100 A10 (13-4)	*ich bin dankbar für alles / ich habe*

scheint mit zunehmendem Unterricht abzuklingen, *daß/das* -Verwechslungen treten mit sehr geringer Häufigkeit auf, wobei für das mündliche Korpus diese Daten nicht untersucht werden konnten.

Vergleichssätze sind für die 4. Klasse mit einem doppelt so hohen Durchschnittswert wie in der 1. Klasse (0,32) vertreten. Im kanadischen Korpus werden sie nur von den Studenten des German-310-Kurses produziert. Für die Tessiner Klassen bildet der Einsatz von *als* als Nebensatzeinleiter die Ausnahme; den Kanadiern bereitet er, soweit beobachtbar, keine besonderen Schwierigkeiten.

Relativsätze werden hauptsächlich durch Relativpronomina im Nominativ und im Akkusativ eingeleitet; Fehler im Relativum sind in den Tessiner Korpora selten (10% für die 1.Klasse, 2% für die 4.) und treten v. a. im Zusammenhang mit Präpositionen auf. In den Produktionen der kanadischen Studenten entspricht das Relativum für den German-100-Kurs aus den bereits erwähnten Gründen nie der zielsprachlichen Norm, für den German-150-Kurs wird es zu 64% korrekt eingesetzt, für den German-310-Kurs zu 91%.

3.3.3 Verbstellung im eingeleiteten finiten Nebensatz

Der zweite wichtige Faktor im Gebrauch von finiten Nebensätzen ist neben den einleitenden Elementen die Verb-End-Stellung. Die folgenden Graphiken veranschaulichen für jeden der analysierten Texte und Transkriptionen den Prozentsatz der zielsprachlichen Verb-End-Stellungen in eingeleiteten finiten Nebensätzen. Die Ergebnisse der Analyse des schriftlichen und des mündlichen Korpus werden getrennt dargestellt.

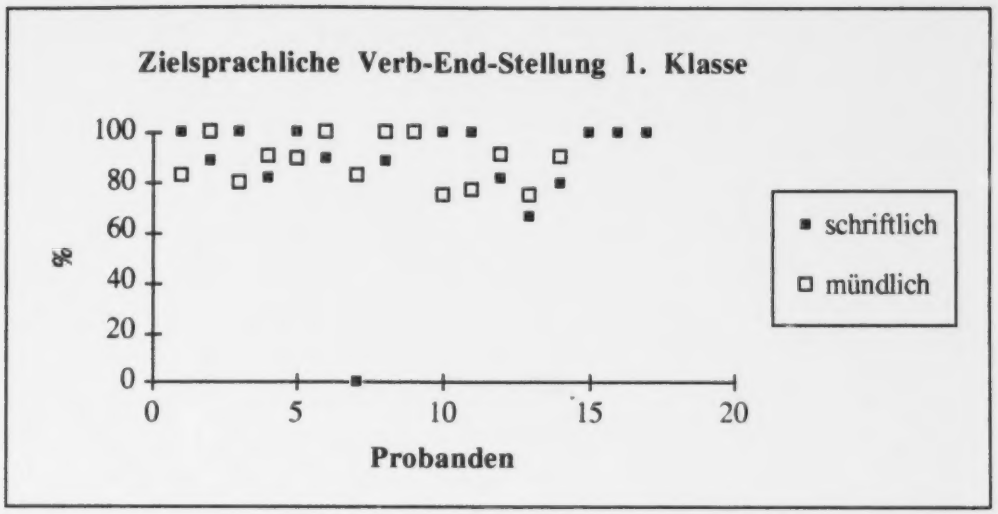


Abbildung 30: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, 1. Klasse

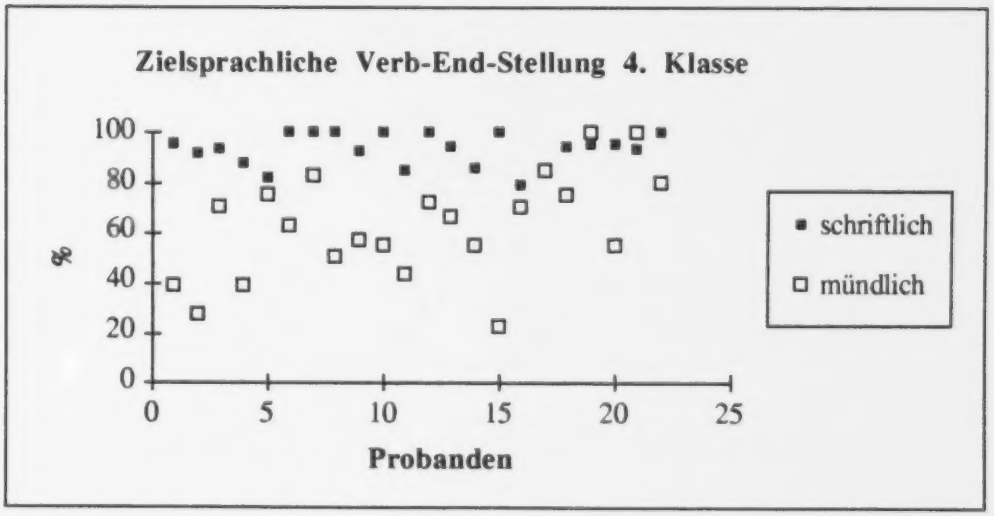


Abbildung 31: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, 4. Klasse

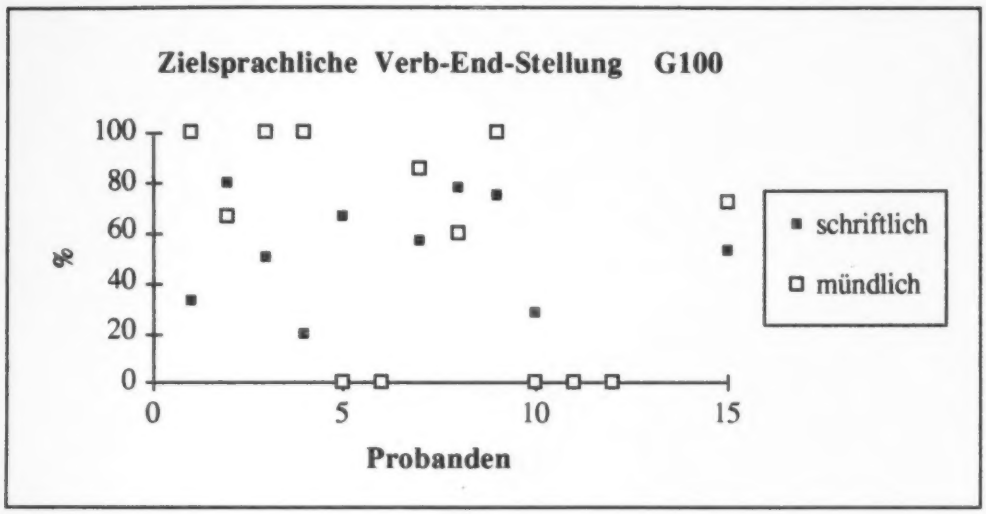


Abbildung 32: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, G100

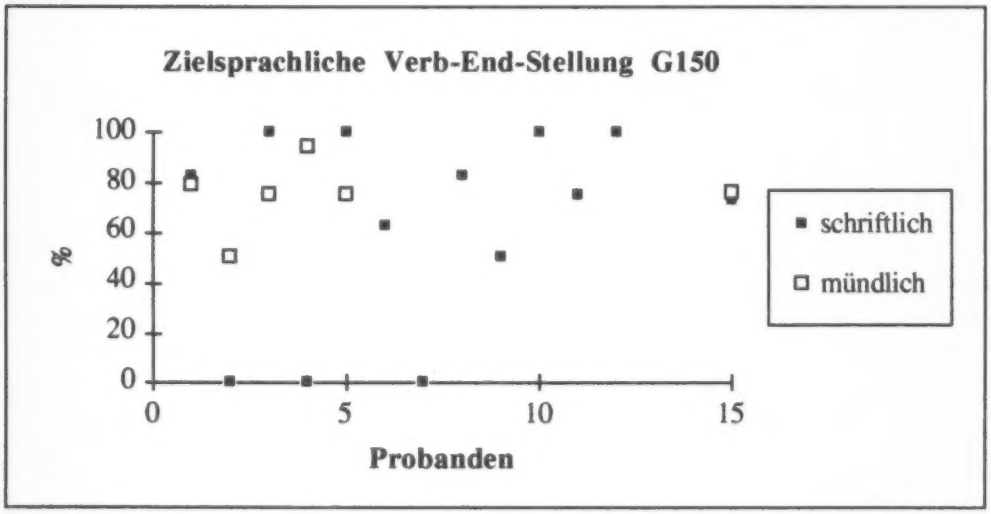


Abbildung 33: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, G150

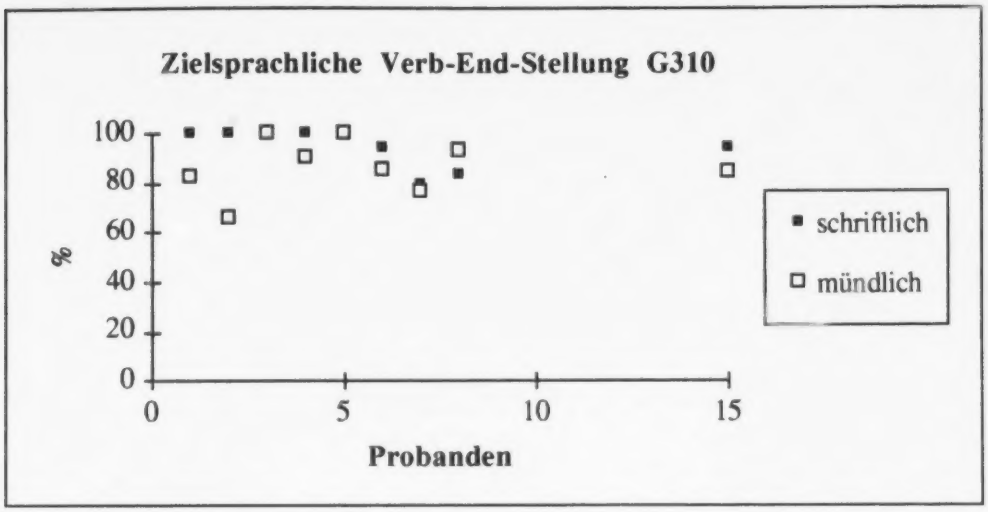


Abbildung 34: Prozentsatz zielsprachlicher Verb-End-Stellungen, G310

Der Vergleich zwischen den Diagrammen der 1. und 4. Klasse hat zu dem verblüffenden Ergebnis geführt, daß die Schüler der 4. Klasse größere Mühe mit der Verb-End-Stellung haben als die der 1. Klasse. Ihr niedrigerer Prozentsatz zielsprachlicher Verbstellungen in finiten Nebensätzen ist v. a. auf die mündlichen Produktionen zurückzuführen. Im Durchschnitt weisen 92% der eingeleiteten Nebensätzen im schriftlichen Korpus der 1. Klasse die zielsprachliche Verb-End-Stellung auf, in jenem der 4. Klasse sind es 93%. Im mündlichen Korpus vermindern sich diese Werte auf 88% für die 1. und auf 63% für die 4. Klasse.

Für das kanadische Korpus kann folgendes beobachtet werden:

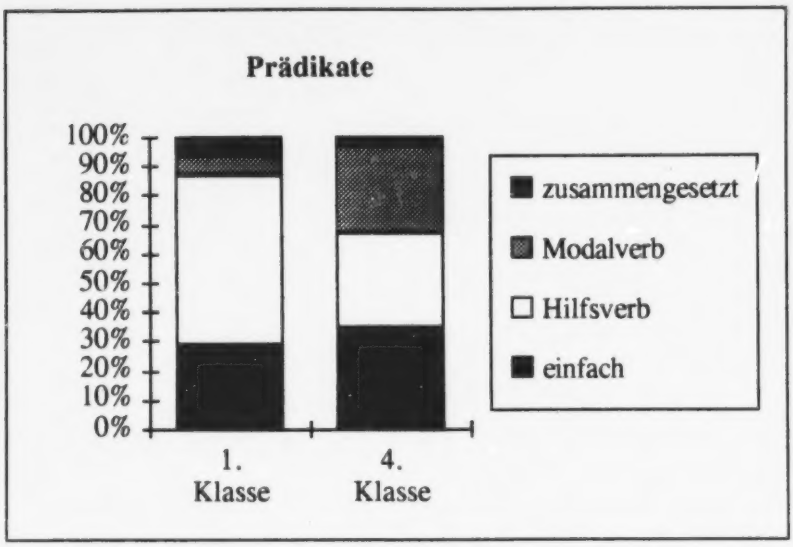
- Die Studenten aus dem German-310-Kurs beherrschen die Verb-End-Stellung mit einem Durchschnittsprozentsatz von 94,5% für das Schriftliche und 84,5% für das Mündliche am besten. Es wird also wie für die Tessiner Lernergruppen eine Verringerung der Beherrschung der Verb-End-Stellung in den mündlichen Produktionen festgestellt. Es kann auch ein relativ geringes Ausmaß an interindividueller Variation beobachtet werden.

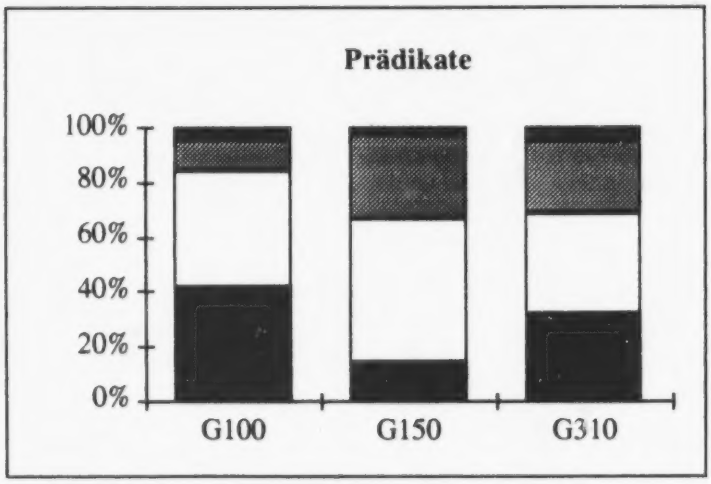
- Die größte Mühe mit der Verb-End-Stellung haben die Studenten aus dem German-100-Kurs. Im Durchschnitt findet diese zu 52,8% im schriftlichen, zu 72,7% im mündlichen Korpus der zielsprachlichen Norm entsprechend statt. Die Tatsache, daß die Werte für die mündlichen Produktionen für fünf Probanden höher als jene der

schriftlichen sind, entspricht nicht den Erwartungen. Ich führe sie darauf zurück, daß die Aufnahmen für diese Lernergruppe zwei Wochen, nachdem die Aufsätze geschrieben worden waren, stattgefunden haben, und daß in dieser Zeit eine qualitative Entwicklung stattgefunden hat. Für diese Lernergruppe wird auch das höchste Ausmaß an interindividueller Variation festgestellt. Einer Versuchsperson gelingt die Verb-End-Stellung weder im Schriftlichen noch im Mündlichen, zwei beherrschen sie im Schriftlichen nicht, eine versagt diesbezüglich im Schriftlichen und vermeidet im Mündlichen jegliche Nebensätze; eine weitere Versuchsperson produziert weder im Schriftlichen noch im Mündlichen finite Nebensätze. Wie Abbildung 32 zeigt, beherrschen andere Probanden dagegen die Verb-End-Stellung mit recht hohen Prozentsätzen.

- Zwischen den beiden Extremen befinden sich die Studenten aus dem German-150-Kurs mit 73,1 % korrekter Verb-End-Stellungen im schriftlichen Korpus und 76,5% im mündlichen. Wie bereits mehrmals erwähnt, konnten für diese Lernergruppe nicht die selben Versuchspersonen zur Erhebung der schriftlichen und mündlichen Daten verwendet werden. Es wurde auch festgestellt, daß sich die Daten aus dem schriftlichen G150-Korpus denen des German-310-Kurses nähern, jene aus dem mündlichen dagegen jenen aus dem German-100-Kurs; dies wird nicht nur im Zusammenhang mit den oben genannten Prozentsätzen beobachtet, sondern auch in bezug auf die interindividuelle Variation. Auch im schriftlichen G150-Korpus gibt es zwei Probanden, die die Verb-End-Stellung nicht beherrschen, und einen, der überhaupt keine finiten Nebensätze produziert. Im mündlichen Korpus ist die Variation geringer.

Um die Diskrepanzen in der Beherrschung der Verbstellung zwischen den verschiedenen Lernergruppen zu erklären, wurden im Laufe der ersten Studie die Prädikate der eingeleiteten Nebensätze ohne zielsprachliche Verbstellung untersucht, was zu folgenden Ergebnissen führte:





Abbildungen 35 und 36: Fehlende Verb-End-Stellung

Für alle Lernergruppen kann festgestellt werden, daß in mindestens 60% der Fälle Verb-End-Stellung nicht stattfindet, wenn das Prädikat mehrteilig ist. In Anbetracht der geringen Prozentsätze, die für zusammengesetzte Verben registriert werden, kann geschlossen werden, daß die Verb-End-Stellung v. a. in Gegenwart von zwei Verbformen problematisch wird. Da dies in der ersten Untersuchung vermißt worden war, wurde für die kanadischen Lernergruppen eine quantitative Analyse zum Gebrauch von Hilfs- und Modalverben in finiten Nebensätzen durchgeführt. Diese Analyse ergab für alle eingeleiteten finiten Nebensätze folgende Verteilung (mod=Modalverb, aux=Hilfsverb, e=einteiliges Prädikat):

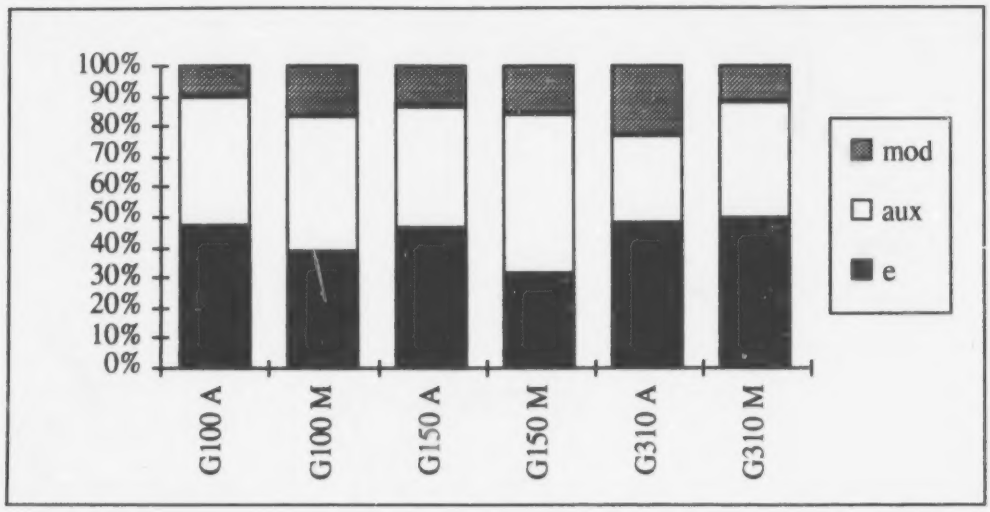


Abbildung 37: Prädikate eingeleiteter finiter Nebensätze

Im Gebrauch von Hilfs- und Modalverben lassen sich, abgesehen von einer leicht häufigeren Verwendung von Modalverben für G310, keine großen Unterschiede feststellen. Den erhöhten Anteil von Hilfsverben in den mündlichen Korpora führe ich darauf zurück, daß auch *sein* in Verbindungen mit Adjektiven und Substantiven zu dieser Kategorie gezählt wurde und in den mündlichen Korpora – aus Gründen semantischer Reduktion – vermehrt eingesetzt wurde.

Beträchtliche Unterschiede lassen sich dagegen im Korrektheitsgrad der Verbstellung in eingeleiteten finiten Nebensätzen mit Hilfs- oder Modalverben im Prädikat beobachten. Tabelle 4 faßt die Prozentsätze für die nicht erfolgte Verb-End-Stellung in Nebensätzen mit solchen Prädikaten zusammen.

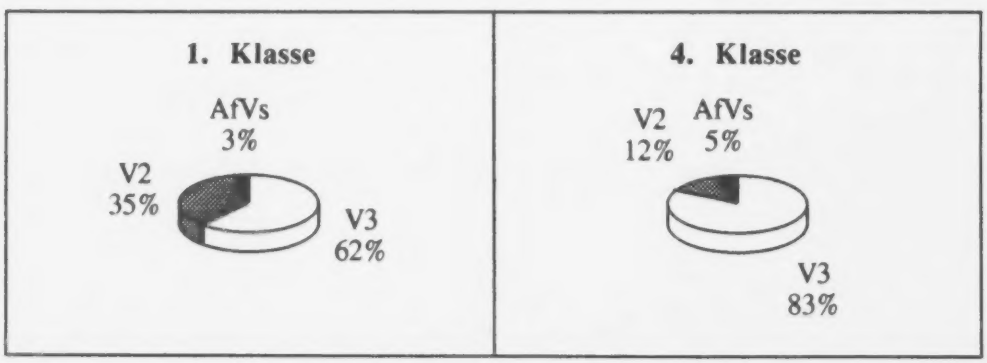
%	G100A	G100M	G150A	G150M	G310A	G310M
e ohne VE	42,4%	37,5%	12,9%	7,6%	3,8%	12,2%
aux ohne VE	56%	5,3%	33%	24%	3%	15%
mod ohne VE	28%	43%	55%	46%	8%	30%

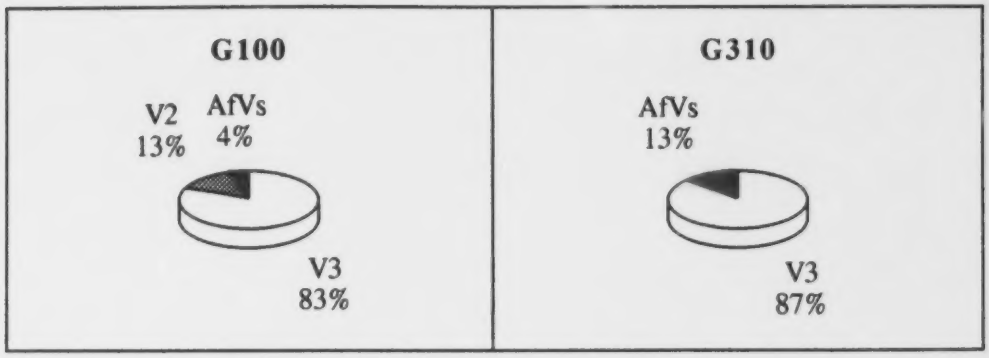
Tabelle 4: Keine Verb-End-Stellung bei Hilfs- und Modalverben

Alle Lernergruppen scheinen bei Prädikaten mit Modalverben die größten Schwierigkeiten mit der Verb-End-Stellung zu haben. Die Ausnahme bildet G100 A. In diesem Korpus sind die Werte für nicht-zielsprachliche Verbstellung bei Prädikaten, die einfach sind oder ein Hilfsverb aufweisen, am höchsten — wobei aber auch die Produktion von Modalverben am niedrigsten ist. Dies ändert sich drastisch für die Werte von G100 M insbesondere im Einsatz von Hilfsverben. Die absoluten Zahlen betragen für G100 A 17 nicht-zielsprachliche Verb-End-Stellungen von 30 eingeleiteten Nebensätzen mit Hilfsverb, für G100 M eine von 19. Es wurde bereits erwähnt, daß zwischen der Anfertigung der Aufsätze, die G100 A zugrunde liegen, und jener der Tonbandaufnahmen, zwei Wochen verstrichen. Auch diese Daten scheinen darauf hinzuweisen, daß in diesen zwei Wochen für diese Lernergruppe eine Entwicklung in bezug auf Verb-End-Stellung stattfand. Die Kontrolle über die Stellung von Modalverben dagegen ist im mündlichen Korpus geringer.

Die niedrigsten Fehlerquoten werden für G310 registriert. Für den mündlichen Korpus sind sie etwas höher, was damit zusammenhängt, daß zielsprachliche Verb-End-Stellung in diesem Korpus abnimmt. Die Werte von G150 A nähern sich einmal mehr jenen von G100, die von G150 M jenen von G310.

In der Untersuchung der gewählten nicht-zielsprachlichen Verbstellungen in eingeleiteten finiten Nebensätzen stellte sich heraus, daß nicht nur in der Menge der nicht erfolgten Verb-End-Stellung, sondern auch in deren Qualität Unterschiede festzustellen sind. Die folgenden Diagramme veranschaulichen die Prozentsätze von Verb-Dritt- und -Zweit-Stellung und anderen Verbstellungen, die in den Korpora registriert wurden.

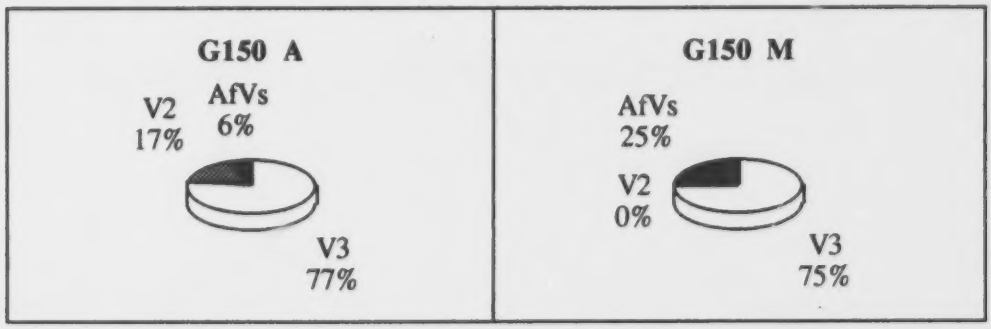




Abbildungen 38-41: Nicht-zielsprachliche Verbstellung in eingeleiteten Nebensätzen

Mehr als ein Drittel der fehlerhaften Verbstellungen der 1. Klasse sind Verb-Zweit-Stellungen; ihre Auftrittsquote sinkt in der 4. Klasse auf 12%. Im kanadischen Korpus ist V2 nicht so oft vertreten; für die fortgeschrittensten Lerner wird sie überhaupt nicht registriert. Für beide Tessiner Klassen konnte außerdem beobachtet werden, daß V2 in der mündlichen Sprachproduktion in eingeleiteten Nebensätzen weniger oft eingesetzt wurde. Im schriftlichen Korpus der 1. Klasse kommt V2 fast zweimal so oft vor wie im mündlichen, im schriftlichen der 4. Klasse fünfmal sooft wie im mündlichen. Für den mündlichen Korpus des German-100-Kurses wird V2 nie registriert, im schriftlichen in 18% der Fälle von nicht-zielsprachlicher Verbstellung.

Die Verteilungen, die für G150 festgestellt worden sind, entsprechen einerseits der allgemein festgestellten Abnahme an nicht-zielsprachlichen Verb-Zweit-Stellungen in den mündlichen Produktionen, andererseits steht die Verteilung für G150 A den Verteilungen für G100 und für die 1. Klasse näher, jene für G150 M jenen für G310 und die 4. Klasse.



Abbildungen 42 und 43: Nicht-zielsprachliche Verbstellung in eingeleiteten Nebensätzen, G150

Unter den — besonders in G150 M stark vertretenen — anderen fehlerhaften Verbstellungen in Nebensätzen befinden sich hauptsächlich Verb-Viert-Stellungen wie in

T.4.1.15 (16) *weil für mich Walther ist eh ... viel gewechselt*

Fünf davon befinden sich im Tessiner Korpus und vier im kanadischen, darunter je ein Beispiel mit zusammengesetzten Verb. Es kommen auch Verb-End-Stellungen vor (eine im Tessiner Korpus, drei im kanadischen), denen noch ein Satzglied angehängt wird, und eigentlich gar nicht normwidrig sind, wie

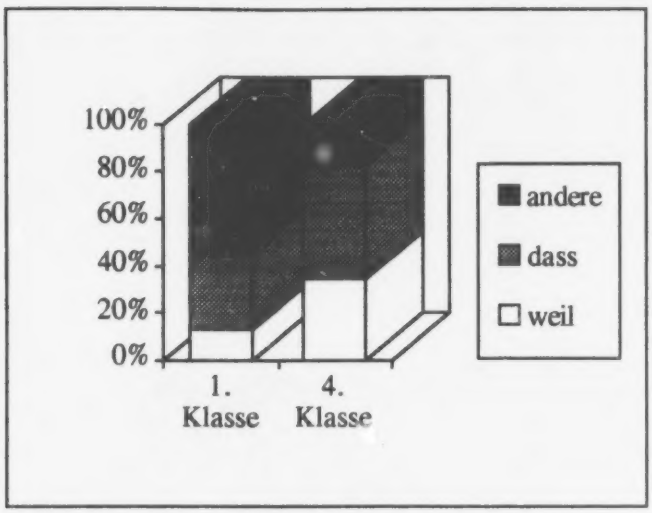
G310 M1 (52) *wenn man das gemessen hat nach einem Jahr oder so*

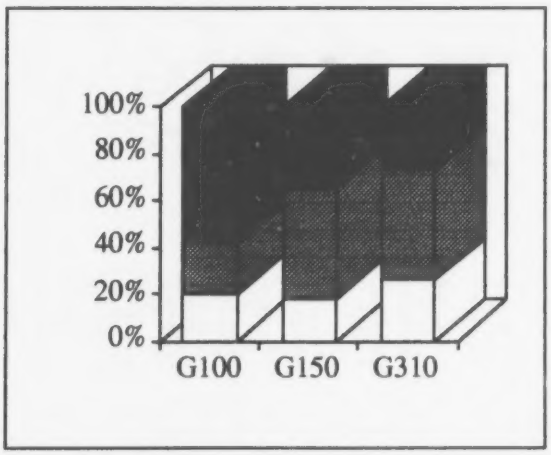
Außerdem kommt in beiden Korpora je eine diskontinuierliche Verbstellung und ein PARTIKEL-Fehler vor, wie in

G100 A 3 (6) *Nachdem ich war zurückgekommen.*
A.4.1.4 (19) *wenn ich am Abend gehe aus.*

Eine Untersuchung der Nebensatztypen, für welche diese nicht-zielsprachlichen Verbstellungen gewählt wurde, ergab für alle Lernergruppen folgendes: Verb-Dritt-Stellung wird am meisten in Adverbialsätzen, am wenigsten in Relativsätzen gebraucht; Verb-Zweit-Stellung vor allem in Relativsätzen und in Komplementsätzen; andere Verbstellungen (AfVs) kommen in Relativsätzen nie vor.

Es stellte sich auch heraus, daß es sich bei den meisten dieser fehlerhaften Konstruktionen um Adverbial- und Komplementsätze handelt, die durch *weil* und *daß* eingeleitet werden.





Abbildungen 44 und 45: Nebensatzeinleitende Elemente bei nicht-erfolgter Verb-End-Stellung

Diese Graphiken zeigen, daß nicht-zielsprachliche Verbstellung bei den fortgeschrittensten Lernergruppen am häufigsten in *daß* - und *weil*-Sätzen vorkommt.

Die Prozentsätze der *daß*- und *weil*-Sätze, die keine Verb-End-Stellung aufweisen, sind im mündlichen Korpus aller Lernergruppen höher mit Ausnahme von G310 — wobei für diese Lernergruppe nicht-zielsprachliche Verbstellung mit einer absoluten Gesamtzahl von 19 Fällen am seltesten vorkommt.

Unter den "anderen" einleitenden Partikeln befinden sich für alle Lernergruppen ca. ein Drittel an w-Wörtern, die in den meisten Fällen Verb-Zweit-Stellung aufweisen. Ein Beispiel dafür ist

A.1.1.13 (10-11): *weil sie nicht verstanden*
warum hatten die Liebhaber ein solches Verhältnis.

Außerdem stellte sich heraus, daß 19% in der 1. bzw. 36% in der 4. Klasse dieser nicht-zielsprachlichen Konstruktionen Matrixsätze sind, d. h., sie regieren ihrerseits finite oder infinite Nebensätze. Dabei kommt es auch zu Verschachtelungen von zwei eingeleiteten finiten Nebensätzen der Art : A.4.1.11 (10-12) ..., *denkt man zu oft, daß wenn man nicht ein schneller ist, ist man nicht normal.* Verschachtelungen dieser Art treten in 20% der Fälle in der 1. bzw. in 68% in der 4. Klasse mit nicht-zielsprachlicher Verbstellung auf. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, daß immer die Sätze, in denen die einleitenden Partikeln vom Rest des Satzes getrennt werden, keine Verb-End-Stellung haben, sondern im Korpus der 1. Klasse immer V3, in jenem der 4. in 53 % der Fälle V3, in 47% V2 aufweisen.

Im Gegenteil dazu liegen für alle kanadischen Probanden die Prozentsätze von Matrixsätzen ohne zielsprachliche Verb-End-Stellung unter 5%, und Verschachtelungen kommen im Korpus fehlerfreier vor. Im gesamten Korpus wurden 27 Verschachtelungen festgestellt, 21 davon in G310 mit einer einzigen fehlerhaften Verbstellung, fünf in G150 mit drei nicht erfolgten Verb-End-Stellungen und eine in G100 mit zielsprachlicher Verbstellung.

Ein anderes Verbstellungsmuster — das nur bei Schülern der 1. Klasse nicht vorgefunden wurde — besteht aus einer Topikalisierung nach dem Satzeinleiter, gefolgt von einer Subjekt-Verb-Inversion, wodurch der Nebensatz Verb-Dritt-Stellung aufweist, wie z. B. in

T.4.1.14 (26-7) *ja und ich glaube*
daß die wichtigen Rollen haben eeh der Richter und der Staatsanwalt.

Drei solcher Strukturen werden im schriftlichen, elf im mündlichen Korpus der 4. Klasse registriert. Für G100 betragen diese Werte 2 bzw. 1, für G150 2 bzw. 3 und für G310

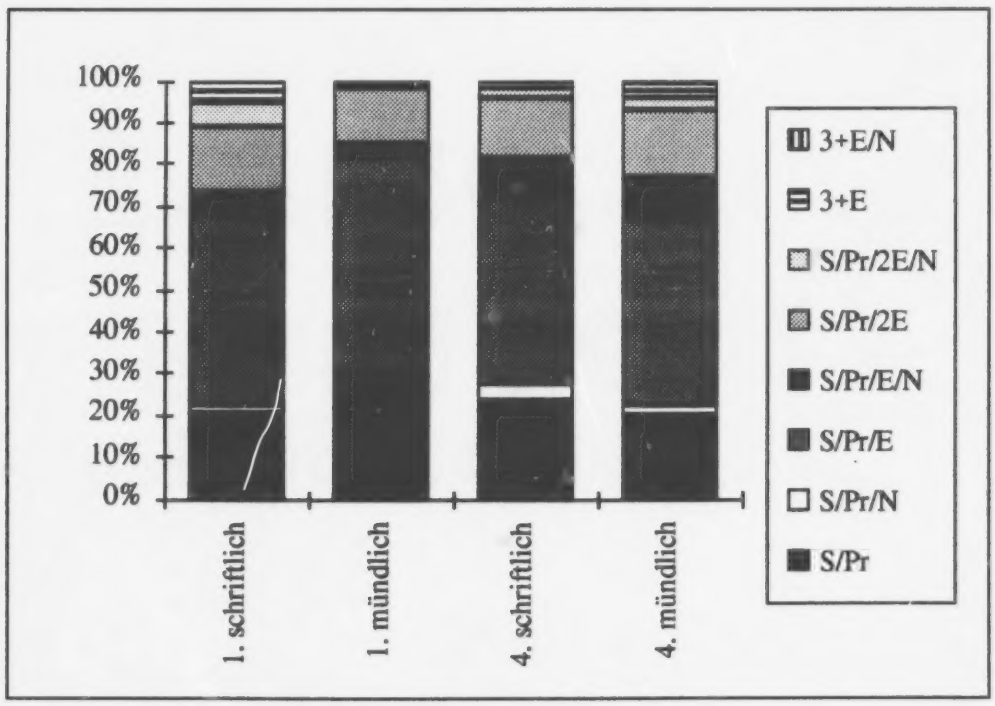
ebenfalls 2 bzw. 3. Im kanadischen Korpus kommen also solche Strukturen nicht sehr oft vor, aber für diese Lernergruppen wurden auch kleinere Datenmengen gesammelt.

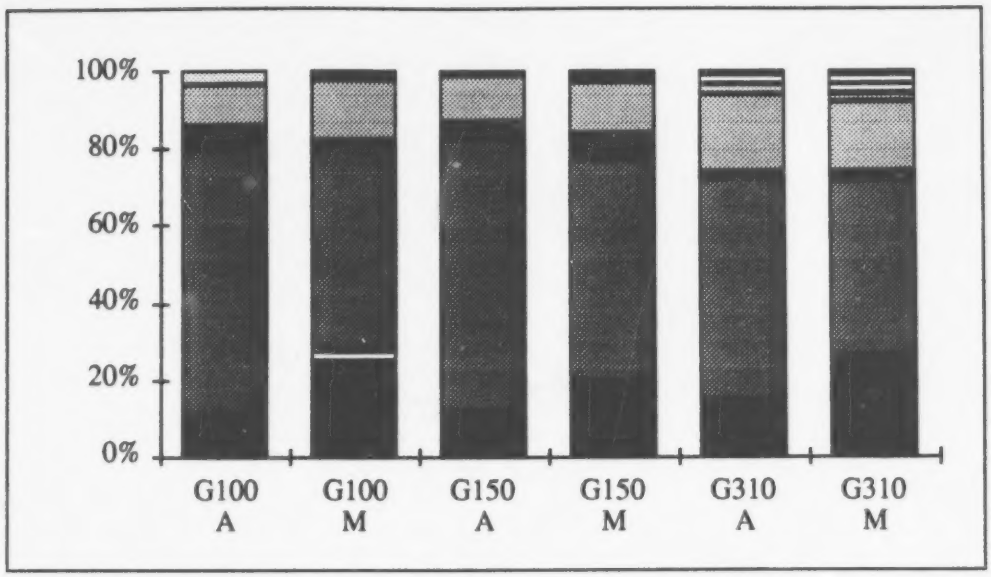
Im Laufe der ersten Untersuchung wurde als weitere Ursache für die erhöhte Anzahl nicht-zielsprachlicher Verbstellungen im mündlichen Korpus der 4. Klasse die Komplexität der finiten Nebensätze identifiziert.

Die mündliche Nebensatzproduktion der 1. Klasse besteht zu 85% aus Sätzen, die sich — von den einleitenden Elementen ausgenommen — aus einem Subjekt und einem Prädikat oder aus einem Subjekt, einem Prädikat und einem weiteren Satzglied zusammensetzen. Die höchsten Prozentsätze in den komplexeren Kompositionen werden dagegen bei den finiten Nebensätzen registriert, die die Schüler der 4. Klasse mündlich produzierten.

Die Abbildungen 46 und 47 veranschaulichen die Kompositionen der finiten Nebensätze im Vergleich:

(S=Subjekt, Pr=Prädikat, N=Negation, E=anderes Satzglied (Element), 3+= 3 und mehr Elemente)





Abbildungen 46 und 47: Komposition der finiten Nebensätze

Auch im kanadischen Korpus kann eine Zunahme an Komplexität in den Nebensätzen der fortgeschrittensten Lernergruppen G310 und G150 M beobachtet werden. Im Vergleich zu dem Tessiner Korpus ist die Komplexität geringer, und Negation kommt seltener vor. Zu beachten ist außerdem, daß Nebensätze mit mehr als zwei Elementen und Negation (3+E/N) in keinem der Korpora jemals auftreten.

Nicht-zielsprachliche Verb-End-Stellung in den komplexeren Nebensätzen wurde in folgenden Mengen festgestellt:

	S/Pr/2E	S/Pr/3+E
1. Klasse A	4/26	0/6
1. Klasse M	3/12	1/1
4. Klasse A	4/45	0/8
4. Klasse M	22/57	6/12
G100 A	6/11	0/0
G100 M	2/7	0/1
G150 A	5/10	0/0
G150 M	5/13	0/2
G310 A	2/25	1/4
G310 M	0/17	3/5

Tabelle 5: Verteilung nicht-zielsprachlicher Verbstellungen in komplexeren Nebensätzen

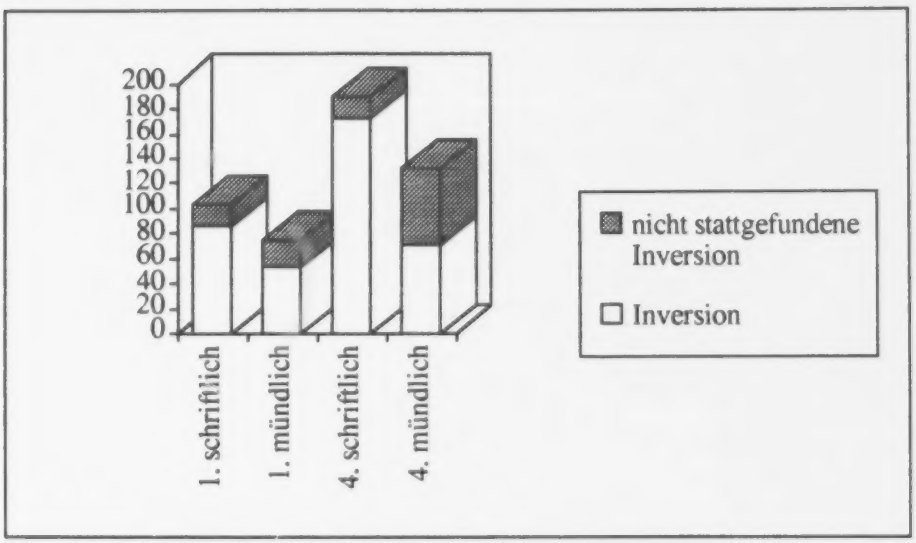
Die in Tabelle 5 zusammengefaßten Daten zeigen, daß die weniger fortgeschrittenen Lernergruppen einerseits weniger komplexe Nebensätze produzieren und andererseits, daß sie mehr nicht-zielsprachliche Verbstellungen darin produzieren.

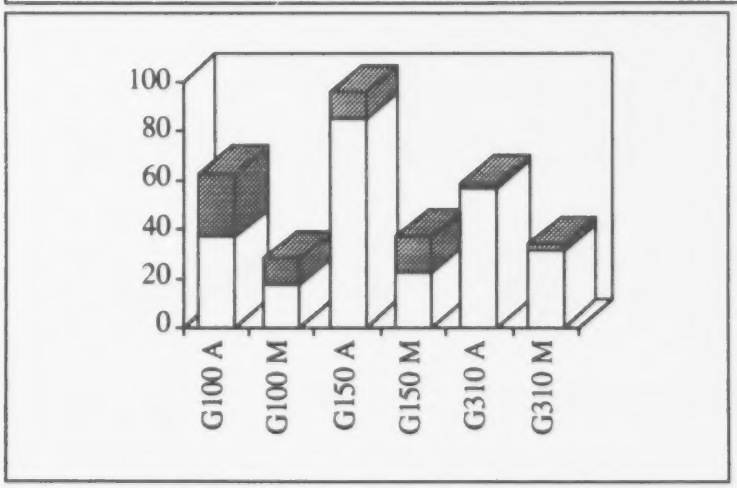
Negation kommt in den finiten Nebensätzen im schriftlichen Korpus der 1. Klasse in 10% der Fälle vor, im mündlichen in 6%, im schriftlichen der 4. Klasse in 14,7%, im mündlichen in 14,5%. Für die kanadischen Lernergruppen betragen diese Werte:
G100 A : 10%; G100 M: 4,5%; G150 A: 7,3%; G150 M: 7,6%; G310 A: 6,25%; G310: 4,7%.

Das Vorkommen von Negation kann natürlich von der Aufgabenstellung beinflußt werden; interessanter sind die Fälle, in denen Negation mit nicht-zielsprachlicher Verbstellung zusammenfallen: Verb-End-Stellung erfolgt darin für die 1. Klasse mündlich in einem von neun, für die 4. schriftlich in zwei von 58 und für die 4. mündlich in zehn von 58 Fällen nicht. In G100 wird keine nicht-zielsprachliche Verbstellung im Zusammenhang mit Negation, die in zehn Nebensätzen vorkommt, festgestellt, in G150 A in zwei von fünf Fällen, in G150 M in einen von sieben Fällen, in G310 A in einen von sieben und in G310 M in drei von vier Fällen. Es handelt sich hier um sehr wenige Daten, trotzdem kann beobachtet werden, daß für die fortgeschrittensten Lernergruppen Negation in mündlichen Produktionen öfter mit nicht-zielsprachlicher Verbstellung korreliert.

3.3.4 Verbstellung im Hauptsatz

Die Beherrschung der Hauptsatztopologie hatte sich für die Tessiner Probanden v. a. in den mündlichen Produktionen als problematisch gezeigt, wie folgende Diagramme veranschaulichen.





Abbildungen 48 und 49: Stattgefundene und nicht stattgefundene Inversionen

Für alle Lernergruppen nimmt im mündlichen Korpus die Anzahl nicht stattgefundener Inversionen zu, während die absolute Zahl (und auch der hier nicht dargestellte Prozentsatz in bezug auf die Anzahl von Hauptsätzen) von Sätzen, die eine Subjekt-Verb-Inversion verlangen, abnimmt. Die größten Schwierigkeiten bereitet das Einhalten von V2 den

Studenten des G100-Kurses, wobei im mündlichen Korpus die Fehlerquote 41,3% im schriftlichen 35,7% beträgt. Diese Lernergruppe produziert außerdem mit einem Durchschnitt von 19% für Schriftlich und Mündlich die geringste Zahl an Inversionsauslösern. Die größten Mengen an Inversionsauslösern produzieren die fortgeschrittensten Lernergruppen, d. h. die 4. Klasse und G310, mit dem qualitativen Unterschied, daß letztere die Subjekt-Verb-Inversion mit einer Fehlerquote von 3,4 % im Schriftlichen und 8,8% im Mündlichen besser beherrschen. Die anderen Fehlerquoten in diesem Bereich betragen 8,4% und 46,9% für die 4. Klasse, 17,3% und 29,33% für die 1. Klasse und 11,4% und 37,8% für den G150 Kurs.

Keine Inversion fand im Hauptsatz mit folgenden Häufigkeiten nach vorangestellten Nebensätzen (VNs), nach Adverbien (Ad), nach Topikalisierungen (Top) und nach w-Wörtern (Wh) statt.

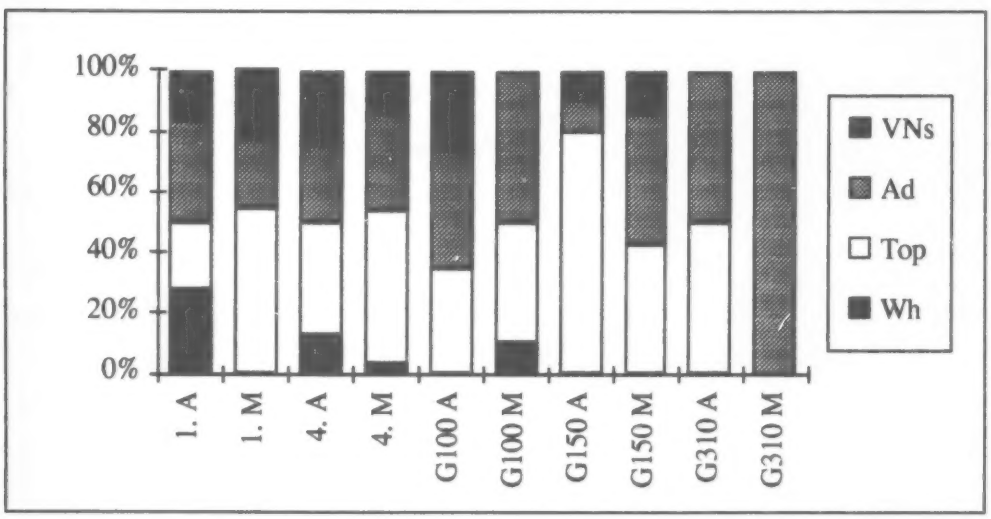


Abbildung 50: Nicht erfolgte Inversionen

Da keine Daten zum allgemeinem Einsatz von Topikalisierungen, w-Wörtern und vorangestellten Nebensätzen gesammelt wurden, ist die Aussagekraft dieser Werte gering. Trotzdem läßt Abbildung 50 folgende Beobachtungen zu: Für die Tessiner Schüler ist Inversion im Zusammenhang mit Topikalisierungen in der mündlichen Produktion am problematischsten; für die kanadischen Studenten trifft das im Zusammenhang mit durch Adverbien eingeleiteten Hauptsätzen zu, wobei diese Lernergruppen im Vergleich zu den

Tessinern einen leicht höheren Gebrauch von diesen Sätzen machen.[97] Keine Schwierigkeiten scheint v. a. den Kanadiern die Inversion nach w-Wörtern zu bereiten.

Die Durchschnittswerte für andere nicht-zielsprachliche Verbstellungen im Hauptsatz sind für alle Lernergruppen sehr niedrig, für die kanadischen Probanden aber etwas höher als für die Tessiner.[98] Es handelt sich bei solchen Verbstellungen um Subjekt-Verb-Inversionen, die nicht hätten stattfinden sollen (fünf im Tessiner Korpus, eine im kanadischen) und zwar nach Konjunktionen, die solche nicht verlangen, wie z. B. in

G150 A4 (19) *aber kann man viele Leute kennenlernen.*

Es kommen auch einige Verb-Erst-Stellungen vor (vier im Tessiner Korpus, sieben im kanadischen) wie in

G100 A8 (6) *eh muß man auch zu Fuß in die Muttart Conservatory*

sowie einige Verb-End-Stellungen (sechs im Tessiner Korpus, vier im kanadischen) wie in

G100 M11 (9) *oh in im Sommer wir jeden Tag baden*

und Verb-Dritt-Stellungen (zwei im Tessiner Korpus, eine im kanadischen) wie in

G310 M8 (25) *wegen dies hm im Moment ist die Konjunktur in Westdeutschland nicht so gut.*

und Unterbrechungen der Subjekt-Verb-Sequenz durch das Einfügen anderer Satzglieder, wie in

---

[97] Die Werte für den Gebrauch von durch Adverbien eingeleiteten Hauptsätzen betragen folgende Prozentsätze:

	1. A	1. M	4. A	4. M	G100A	G100M	G150A	G150M	G310A	G310M
Ad	4,5%	2,3%	3,9%	3,5%	1,2%	0,8%	5,5%	2,5%	4,5%	7,8%

Tabelle 6: Gebrauch von Adverbien

[98] Für andere nicht-zielsprachliche Verbstellungen im Hauptsatz wurden folgende Prozentsätze registriert:

	1. A	1. M	4. A	4. M	G100A	G100M	G150A	G150M	G310A	G310M
AFVS	1,8%	0,5%	0,55%	0,8%	1,2%	2%	1%	0%	0,65%	2%

Tabelle 7: Andere nicht-zielsprachliche Verbstellungen im Hauptsatz

G150 A10 (12-13) *Die Leute / die schilaufen / viel Geld müssen haben.*

3.3.5 Subjektauslassungen

In Haupt- und auch in Nebensätzen konnten Subjektauslassungen beobachtet werden: Die dafür registrierten Prozentsätze sind sehr gering; im Tessiner Korpus wurden 54 Subjektauslassungen festgestellt, im kanadischen 13.[99] In den mündlichen Korpora kommen Subjektauslassungen öfter vor als in den schriftlichen. Die höchsten Durchschnittswerte an Subjektauslassungen wurden für die Probanden der 1. Klasse registriert, es folgen jene der 4. Klasse. Auch für G310M wurde ein hoher Prozentsatz an Subjektauslassungen in Nebensätzen beobachtet (5,95%), doch von den 5 Auslassungen sind 3 auf denselben Probanden zurückzuführen, der folgende Nebensätze produziert hat:

G310 M2 (8) *wieviel Geld an den Kultur eh spendieren eh will*
G310 M2 (10) *wieviel Geld an den Militär ... spendieren will*
G310 M2 (18) *und eh mehr Geld eh soll an Schüler und Universitäten und Gesundheit eh bezahlen*

Für G100 A, G100 M und G150 A wurden praktisch keine Subjektauslassungen registriert.

Subjektauslassungen in Hauptsätzen treten hauptsächlich im Zusammenhang mit Inversionsbedingungen auf (17/23 im Tessiner Korpus, 4/8 im kanadischen) wie in

T.1.1.8 (30) *am Anfang ist ein guter Freund von Christoph und später ein bisschen eifersüchtig.*

In wenigen Fällen (zwei bzw. zwei) wurden einfach Pronomen ausgelassen, so in

A.4.1.3 (15) *und ist schwierig für ihnen.*

Subjektauslassungen in finiten Nebensätzen treten im Tessiner Korpus in den meisten Fällen im schriftlichen Korpus (vier von fünf, bzw. sieben von sieben Fällen) mit Verb-

[99] Die Prozentsätze für Subjektauslassungen betragen folgende Werte:

	1. A	1. M	4. A	4. M	G100A	G100M	G150A	G150M	G310A	G310M
Hs	0,5%	1%	1,2%	1,3%	0%	0,8%	0%	0,5%	1,9%	1,4%
Ns	3,2%	5,4%	1,8%	2,9%	0%	0%	0%	2,3%	0%	5,95%

Tabelle 8: Subjektauslassungen

End-Stellung auf, während im mündlichen in solchen Nebensätzen dagegen das Verb oft (in zwei von acht, bzw. in drei und vier von elf Fällen) auch an zweiter und dritter Stelle steht. Im kanadischen Korpus finden Subjekauslassungen in Nebensätzen nur im Mündlichen statt und immer im Zusammenhang mit Verb-End-Stellung.

3.3.6 Selbstkorrekturen und Pausen

Im Zusammenhang mit den größeren Schwierigkeiten, die die Verbstellung in mündlichen Äußerungen bereitet, soll noch kurz auf Selbstkorrekturen in diesem Bereich eingegangen werden, die im Korpus beobachtet werden konnten. Auf eine quantitative Darstellung dieser Phänomene muß verzichtet werden, da sie im schriftlichen Korpus nicht immer belegt sind. Nichtsdestoweniger konnten in den schriftlichen Korpora mehrere Selbstkorrekturen in Form von Pfeilen und Einfügungen beobachtet werden, während im mündlichen Korpus Selbstkorrekturen im Bereich der Verbstellung nur sehr selten, einmal für die 1. Klasse, siebenmal für die 4. Klasse, einmal für G100 M, zehnmal für G150 M und nie für G310 M auftreten.

Dafür konnten aber im mündlichen Korpus Pausen beobachtet werden, die nach dem einleitenden Element, bzw. vor dem Subjekt, oder nach dem Subjekt vorkommen und deren Auftreten wie folgt mit nicht-zielsprachlichen Verbstellungen (fVs=fehlerhafte Verbstellung) zusammenfällt.

	Pause 1	fVs Pause 1	Pause 2	fVs Pause 2	Pause Inv	fVs Pause Inv
1. Kl.	22	4	16	2	8	2
4. Kl.	61	36	24	6	14	9
G100	4	2	10	2	2	2
G150	11	10	19	4	4	3
G310	5	2	14	1	3	0

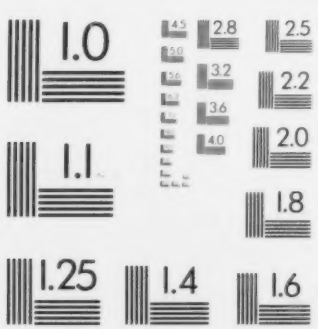
Tabelle 9: Pausen

Pausen und gefüllte Pausen vor dem Subjekt wie in

T.4.1.15 (5) *weil **eh** man kann sehen*

werden als Pause 1 klassifiziert; finden sie nach dem Subjekt statt wie in

PM-1 3½"x4" PHOTOGRAPHIC MICROCOPY TARGET
NBS 1010a ANSI/ISO #2 EQUIVALENT



T.1.1 14(36-7) *aber sie hat Angst vor Papa*
daß er (...) sie am Heim schlägt

werden sie als Pause 2 bezeichnet. Pause Inv steht für Pausen und gefüllte Pausen im Bereich der Subjekt-Verb-Inversion, so z. B. in

T.4.1.13 (29): *mit vielen Argumenten (..) **eh** überzeugen sie Traps.*

Für alle Lernergruppen lassen sich die meisten inkorrekten Verbstellungen im Zusammenhang mit Pausen vor dem Subjekt beobachten. Im Gegensatz dazu scheint es nach Pausen nach dem Subjekt weniger Schwierigkeiten mit der Verb-End-Stellung zu geben.

Im kanadischen Korpus treffen Pausen im Bereich von Inversionsauslösern oft mit nicht-erfolgten Subjekt-Verb-Inversionen zusammen.

3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Vergleich der beiden empirischen Untersuchungen hat ergeben, daß sich für die betroffenen Korpora im Vergleich zwischen den unterschiedlichen Lernergruppen und in jenem zwischen schriftlichen und mündlichen Produktionen die gleichen Kriterien, z. T. in unterschiedlichem Maße, als relevant erwiesen haben.

Eine Frage, die im Vergleich nicht bearbeitet worden ist, betrifft die Beherrschung der Subjekt-Verb-Kongruenz. Während im Tessiner Korpus keine besonderen Abweichungen beobachtet wurden, wurden im kanadischen für G100 32 Fälle gezählt, in denen die Verbform nicht mit dem Subjekt kongruiert, in G150 fünf und in G310 drei. Außerdem läßt sich für den Vergleich der zwei Korpora folgendes zusammenfassen:

- Die fortgeschrittensten Lernergruppen produzieren mehr Nebensätze und komplexere Satzgefüge. Kanadische Probanden in frühen Erwerbsstadien machen öfter Gebrauch von nicht eingeleiteten V2-Nebensätzen. Tessiner Probanden haben geringere Schwierigkeiten im zielsprachlichen Einsatz von infiniten Nebensätzen.

- Die Tessiner Korpora weisen auf der hypotaktischen Ebene eine leicht erhöhte Komplexität auf.

- Die weniger fortgeschrittenen Lernergruppen gebrauchen weniger Komplementsätze als die fortgeschritteneren. Beim Gebrauch von Adverbialsätzen ziehen erstere Kausal- und Temporalsätze vor, letztere Kausal-, Temporal- und Konditionalsätze.

- In der Subjunktionenwahl dominieren für alle Gruppen *weil* und *wenn*, deren Einsatz in den mündlichen Produktionen noch verstärkt wird. Der meistgebrauchte Komplementierer ist mit großem Abstand *daß*.

- Der nicht-zielsprachliche Einsatz und das Auslassen von einleitenden Elementen wird bei den weniger fortgeschrittenen Lernergruppen öfter als bei den anderen beobachtet; es handelt sich aber dabei um sehr geringe Zahlen; noch geringer sind die Zahlen an *daß /das*-Verwechslungen.

- Relativsätze werden hauptsächlich mit Relativpronomina im Nominativ und im Akkusativ gebraucht. Fehler im Relativum sind bei den fortgeschrittensten Lernergruppen seltener.

- Für die kanadischen Lernergruppen wird im Gegensatz zu den Tessinern eine geradlinige Entwicklung in der Beherrschung der Verb-End-Stellung beobachtet. Obwohl zwischen schriftlichen und mündlichen Produktionen eine gewisse Variation beobachtet wird, erreicht diese nie das Ausmaß, das für die 4. Klasse registriert wurde.

- Nicht-zielsprachliche Verbstellung in finiten Nebensätzen kommt hauptsächlich im Zusammenhang mit mehrteiligen Prädikaten vor.

- V2 kommt als Alternative zur Verb-End-Stellung im kanadischen Korpus nicht so oft und ausschließlich bei den weniger fortgeschrittenen Lernergruppen vor.

- Nicht-zielsprachliche Verbstellung wurde hauptsächlich in durch *daß* und *weil* eingeleiteten Nebensätzen beobachtet.

- Die Länge der Nebensätze und das Vorkommen von Negation und Topikalisierungen wurde auch im kanadischen Korpus im Zusammenhang mit nicht-zielsprachlicher Verbstellung vorgefunden, was für Matrixsätze und Verschachtelungen in diesem Korpus aber nicht der Fall ist.

- Der Vergleich zur Beherrschung der Hauptsatztopologie hat zu einem ähnlichen Ergebnis geführt wie jener zur Beherrschung der Verb-End-Stellung: Im kanadischen Korpus wird eine lineare Entwicklung beobachtet mit leichter Variation im schriftlichen und mündlichen Bereich. Die Diskrepanzen des Tessiner Korpus werden auch hier nicht festgestellt.

- Subjekt-Verb-Inversion kommt bei den Kanadiern v. a. nach Topikalisierungen und vorangestellten Adverbien nicht vor, kaum nach w-Wörtern.

- Subjektauslassungen werden im Tessiner Korpus öfter festgestellt.

- In bezug auf Pausen wurde festgestellt, daß Pausen nach dem Subjekt des Nebensatzes öfter mit zielsprachlicher Verbstellung korrelieren.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung scheinen im Einklang mit den oft Kopfzerbrechen verursachenden Regelmäßigkeiten zu sein, die in Zweitspracherwerbsprozessen beobachtet werden können. Einerseits kann für beide Korpora im Gebrauch der Zielsprache eine geradlinige Entwicklung festgestellt werden, die sich auf Variation und Komplexität in der sprachlichen Produktion bezieht. Andererseits treten im syntaktischen Bereich die für diese Erwerbsart typischen Schwankungen zwischen Beherrschung, Nicht-Beherrschung und Teil-Beherrschung der hier untersuchten Strukturen auf. Im nächsten Kapitel wird nach möglichen Erklärungen für die hier hervorgehobenen Phänomene gesucht.

4. Erklärungsansätze

Das Ziel dieser Pilotstudien bestand in der Identifikation von Regelmäßigkeiten im Erwerb und Gebrauch finiter Nebensätze im Fremdsprachenunterricht. In diesem Teil der Arbeit werden anhand der im zweiten Kapitel dargestellten Erkenntnisse aus dem aktuellen Forschungsstand Hypothesen zur Erklärung der in 3.3 beobachteten Phänomene aufgestellt. Der erste Abschnitt befaßt sich mit dem Erwerb und Gebrauch der unterschiedlichen Nebensatztypen, der zweite mit jenem der Verbstellungsregularitäten.

4.1 Nebensatzerwerb

Im Laufe der ersten Untersuchung wurde festgestellt, daß der Erwerb der deutschen Verbstellung im Fremdsprachenunterricht anders als im Erstspracherwerb verläuft. Im Bereich des Nebensatztypenerwerbs dagegen konnten für die zwei Erwerbsverläufe einige Ähnlichkeiten beobachtet werden. Eine erste Ähnlichkeit ist bei der quantitativen Entwicklung im Gebrauch von Nebensätzen zu beobachten. Die Daten der zweiten Untersuchung haben bestätigt, daß fortgeschrittenere Probanden mehr Nebensätze und komplexere Satzgefüge produzieren – ein Sachverhalt, der auch für den Erstspracherwerb angenommen werden kann.

Für den Erstspracherwerb der unterschiedlichen finiten Nebensatztypen und -einleiter postuliert Rothweiler (1993), daß er als Phänomen der Peripherie und nicht der Kerngrammatik von der Inputfrequenz abhängig ist und auf die Anwendung genereller Wahrnehmungs- und Lernstrategien zurückgeführt werden kann. Der Ausbau des Lexikons wird durch allgemeine psychologische Prinzipien wie das Ökonomieprinzip geregelt. Die Tatsache, daß der Erwerb der unterschiedlichen Nebensatzarten und Nebensatzeinleiter nicht im Bereich der Kerngrammatik anzusiedeln ist und demzufolge auch nicht auf Parameterfixierungen basiert, hat schon eine größere Ähnlichkeit zwischen Erst- und Fremdspracherwerb im Bereich des Nebensatzerwerbs voraussehen lassen, als sie für den Erwerb der Verb-End-Stellung vermutet werden konnte – eine Voraussage, der die Ergebnisse der Korpusanalysen nicht widersprochen haben, obwohl natürlich Unterschiede zu beobachten sind, die auf die unterschiedlichen Bedingungen zwischen Erst- und Fremdspracherwerb zurückzuführen sind. Zu diesen gehören das Alter der Versuchspersonen und die damit zusammenhängenden unterschiedlichen kognitiven Entwicklungstände, der bereits stattgefundene Erwerb einer Muttersprache und anderer

Zweit- oder Fremdsprachen, der im Unterricht gelieferte negative und explizite Input und die aus all diesen Faktoren folgende erhöhte Möglichkeit zur Sprachreflektion.

In bezug auf den Erstspracherwerb von Nebensatztypen wird in den untersuchten Korpora die gleiche Reduktion im Gebrauch von Subjunktionen auf die im Input meist gebrauchten und unmarkierten Formen *weil* und *wenn* registriert, wobei letztere in den weniger fortgeschritteneren Lernergruppen, genau wie bei Kindern, hauptsächlich mit temporaler Bedeutung gebraucht wird, obwohl im Unterricht beide Bedeutungen praktisch gleichzeitig thematisiert werden.

Verwechslungen im Gebrauch von Subjunktionen werden im Erstspracherwerb auf semantische Verwandschaft und nicht erfolgte Ausdifferenzierung zurückgeführt. Das gleiche kann für den in diesem Korpus beobachteten fehlerhaften Einsatz von Subjunktionen und Komplementierern gesagt werden, wobei in diesem Bereich der Einfluß der Muttersprache bemerkbar wird. Im fehlerhaften Gebrauch nebensatzeinleitender Elemente wird am häufigsten (19 Mal im Tessiner Korpus, 13 Mal im kanadischen) *wenn* anstelle von *als* eingesetzt.[100] *Als* anstelle von *wenn* wird dagegen nur selten gebraucht (zweimal im Tessiner Korpus und einmal im kanadischen), und auch Verwechslungen mit *wann* kommen nur dreimal im kanadischen Korpus vor. Solche Verwechslungen können auf die semantische Verwandtschaft zwischen den verwechselten Subjunktionen zurückgeführt werden; Verwechslungen zwischen *wenn* und *als* kann aber Rothweiler (1993:123) nur gelegentlich beobachten. Die Tatsache, daß für *als* und *wenn* in den Muttersprachen beider Probandengruppen die gleiche Subjunktion gebraucht werden kann, spricht für eine Interpretation dieser Verwechslungen als Transferphänomene. Das gleiche gilt für die im kanadischen Korpus festgestellte Übernahme von Interrogativpronomina als Relativpronomina. Weitere Verwechslungen lassen sich im Tessiner Korpus im Einsatz von *wenn* anstelle von *ob* und umgekehrt beobachten, sowie in jenem von *nach* anstelle von *nachdem* und von *für* anstelle von *um*; alle diese 'Partikelpaare' können in der Muttersprache mit einer einzigen Form ausgedrückt werden.

Als Paraphrasierung ist die im Tessiner Korpus häufig (in 13 von 18 Fällen) beobachtete Verwendung von *auch wenn* zum Ausdruck von Konzessivität zu betrachten, als direkte

---

[100] Die Beispiellisten befinden sich in Anhang IV.

Übersetzung der italienischen Verbindung *anche se.*[101] Im kanadischen Korpus kommt diese Verbindung nur einmal, und zwar in Form von *wenn auch* vor.

Im Gebrauch der Komplementierer kann die im Erstspracherwerb beobachtete Verzögerung im Erwerb und Gebrauch von *daß* nicht registriert werden. *Daß* ist in beiden Korpora der meist gebrauchte Komplementierer, was durch die hohe Frequenz dieser Partikeln und ihre Entsprechung in den Muttersprachen erklärt werden kann. Trotzdem wurde für die weniger fortgeschritteneren Lernergruppen eine geringere Verwendung an Komplementsätzen festgestellt. Verwechslungen zwischen *daß* und *das*-kommen nicht sehr oft vor.

Relativsätze tauchen im Erstspracherwerb später als die anderen Nebensatzarten auf; diese Verzögerung wird im Fremdspracherwerb nicht registriert. Das Bedürfnis nach solchen Ausdrucksmitteln besteht in der Tat, wie die Relativsatzproduktion von G100 andeutet, schon bevor diese Strukturen im Unterricht thematisiert werden. Der Einsatz des Relativums in Relativsätzen erfolgt in bezug auf Genus und Numerus im Fremdspracherwerb genauso fehlerlos wie im Erstspracherwerb und erfolgt meistens im Nominativ und Akkusativ; andere Formen werden kaum gebraucht und entsprechen selten der zielsprachlichen Norm. Vergleichssätze werden von den Tessinern fast immer durch *wie* eingeleitet, obwohl dafür keine Korrespondenz in der Muttersprache besteht — was dem Erstspracherwerb gleicht. Die Kanadier ziehen dagegen den Gebrauch von *als* vor, wahrscheinlich weil diese Partikel dem englischen *as* ähnlich ist.

Die von Rothweiler festgestellte kindliche Gewohnheit, nebensatzeinleitende Elemente auszulassen, da sie durch die Verb-End-Stellung als redundant empfunden werden, kann in den untersuchten Korpora in geringem Ausmaß und v. a. bei weniger fortgeschritteneren Probanden auch festgestellt werden. Obwohl der funktionale Einsatz der Verb-End-Stellung zum Ausdruck von Subordination für diese Lerner nicht ausgeschlossen werden kann, treten diese Strukturen im Vergleich zu solchen, in denen diese Funktion allein von den nebensatzeinleitenden Elementen übernommen wird, so selten auf, daß eher andere Gründe dafür anzunehmen sind. Sechs Auslassungen können im Tessiner Korpus beobachtet werden, fünf davon mit Verb-End-Stellung im Korpus der 1. Klasse, eine in jenem der 4. Klasse mit Verb-Erst-Stellung und Subjekt-Verb-Inversion. Von den

---

[101] Obwohl für *auch wenn* in der deutschen Umgangssprache eine Verschiebung vom konditionalen zum konzessiven Gebrauch beobachtet werden kann, befand sich diese Verbindung nicht im Unterrichtsstoff der Tessiner und wurde auch immer korrigiert.

kanadischen Studenten wurden fünf (vier in G100, einer in G150) solche Nebensätze produziert, alle weisen Verb-End-Stellung auf. In einem Fall wurde das Relativpronomen ausgelassen, in den anderen vier Fällen handelt es sich um Auslassungen von *daß* wie in

G100 A10 (13-4) *Ich denke / das Verhältnis Veränderung will.*

Eine Übernahme der muttersprachlichen Struktur könnte hier angenommen werden, es stellt sich aber die Frage, warum die Verbform am Ende des Satzes steht. Es könnte sich dabei um eine durch eine Wahrscheinlichkeitsstrategie entstandene Hypothese über die Möglichkeit von Auslassungen von Partikeln handeln, die getestet und später aufgegeben wird.

Zwei uneingeleitete Komplementsätze und ein Relativsatz ohne Relativpronomen sind auch im Korpus der 1. Klasse vertreten; hier scheinen Wissensbestände aus der dritten Fremdsprache Englisch aktiviert worden zu sein, da uneingeleitete Nebensätze im Italienischen nicht möglich sind. Dieser Unterschied zwischen den Erstsprachen der Probanden kann auch für den höheren Einsatz von uneingeleiteten Komplementsätzen mit Verb-Zweit-Stellung verantwortlich gemacht werden. Während im Tessiner Korpus uneingeleitete Nebensätze, die als markierte Strukturen auch im Erstspracherwerb später auftauchen, kaum von den weniger fortgeschrittenen Probanden gebraucht werden (zweimal vs. 32 Mal im Korpus der 4. Klasse), werden sie im kanadischen hauptsächlich von den weniger fortgeschrittenen Probanden (neunmal in G100 und achtmal in G150, dreimal in G310) eingesetzt. Für den besonders erhöhten Einsatz solcher Strukturen im mündlichen Korpus der 4. Klasse, wo auch die meisten Schwierigkeiten mit Verb-End-Stellung festzustellen sind, wurde im Laufe der ersten Untersuchung vermutet, daß dieses Phänomen auf eine Vermeidungsstrategie zurückzuführen ist. Das gleiche könnte für die kanadischen Probanden angenommen werden, wobei es sich eher um eins der besonders in frühen Stadien des Erwerbs häufigeren (diesmal positiven) Transferphänomene handelt.[102]

In der Korpusanalyse wurde auch der Gebrauch von anderen Strukturen festgehalten, durch deren Einsatz Verbletztsätze vermieden werden könnten. Es handelt sich um Hauptsätze, in denen durch Adverbien wie *deshalb* usw. logische Beziehungen ausgedrückt werden und um infinite Finalsätze — Strukturen, die im Unterricht z. T. sogar vor den Adverbialsätzen thematisiert werden. Die Analyse ergab, daß nur durch den

---

102 Als Transferphänomen zu Beginn des Erwerbs kann auch der hohe Prozentsatz fehlerhafter infiniter Nebensätze in G100 interpretiert werden.

Gebrauch von infiniten Finalsätzen finale Verbletztsätze fast systematisch ersetzt werden. Für 74 von 79 Finalsätzen wird im Tessiner Korpus die "*um ... zu* -Variante" gewählt, im kanadischen für 17 von 23.

Adverbien zum Ausdruck logischer Beziehungen wurden im Tessiner Korpus nur selten, im kanadischen etwas öfter beobachtet; dies wurde im Laufe der ersten Untersuchung darauf zurückgeführt, daß sie erstens keine gleichwertige Alternative zu den Adverbialsätzen darstellen und zweitens Subjekt-Verb-Inversion verlangen, was z. T. fast genauso große Schwierigkeiten wie die Verb-End-Stellung bereitet, wie die Daten zu den nicht erfolgten Inversionen nach Adverbien im kanadischen Korpus bestätigen. Im kanadischen Korpus wurde außerdem festgestellt, daß die Probanden, die keine eingeleiteten finiten Nebensätze gebrauchen, auch keine Adverbien zum Ausdruck logischer Beziehungen einsetzen.

Für den Erwerb der Nebensatztypen kann zusammenfassend gesagt werden, daß er sich genauso wie der Erstspracherwerb in Abhängigkeit von Inputfrequenz und -markiertheit entwickelt, mit dem Unterschied, daß im Fremdsprachenerwerb — abgesehen von der unterschiedlichen kognitiven Entwicklung der Probanden — auch Kenntnisse anderer Sprachen, negativer Input und lernersprachliche Spezifika mitwirken. Unterschiede, die aus dem Vergleich der zwei Korpora hervorgegangen sind, konnten hauptsächlich auf die Unterschiede zwischen den Muttersprachen zurückgeführt werden.

4.2 Verbstellungserwerb

Auf der Suche nach Erklärungsansätzen zum Erwerb der deutschen Verbstellungsregularitäten kann die in 2.2 dargestellte Diskussion über die Wirksamkeit der UG in Zweit- und Fremdsprachenerwerb nicht umgangen werden. Die für diese empirischen Untersuchungen erhobenen Daten erlauben aufgrund ihrer Beschaffung und Menge keine definitive Stellungnahme zu diesem Thema, und dieses Ziel wird hier auch nicht angestrebt. Hier geht es vielmehr darum, ein Beschreibungsmodell zu finden, das die Verbstellungsphänomene, die in den Korpora beobachtet wurden, adäquat erklären kann. Zu diesem Zweck scheint eine Annahme der für den Erwerb der unterschiedlichen Nebensatztypen hypothetisierten Mechanismen nicht auszureichen. Bereits im Laufe der ersten Untersuchung wurde vorgeschlagen, daß ein Erklärungsmodell, in dem UG- und lernersprachspezifische Aspekte integriert werden, zur Beschreibung der Systematizität und

Variabilität der untersuchten Lernersprache am adäquatesten ist.[103] Ohne näher auf die mögliche Beschaffenheit eines solchen Erklärungsmodells, die ja im folgenden erarbeitet werden soll, einzugehen, wird hier die Argumentation, die seiner Annahme zugrunde liegt, aufgrund der in den empirischen Unteruchungen beobachteten Phänomene kurz erweitert.

Trotz einer beschleunigten Phase zu Beginn des Erwerbs, die aus den Daten der Korpora der 1. Klasse und des German-100-Kurses ableitbar ist, erstreckt sich die Beherrschung der Verbstellungsregularitäten bei den untersuchten Lernergruppen über mindestens drei Jahre. Dies ist angesichts der Geschwindigkeit, mit der Kinder solche Strukturen erwerben, der kognitiven Entwicklung der erwachsenen Lerner, der Frequenz von V2 in Hauptsätzen und Verb-End-Stellung in finiten Nebensätzen im positiven Input,[104] und dem negativen und expliziten Input, der im Unterricht regelmäßig geliefert wird, unerklärbar. Wird die unvollkommene Beherrschung der Verbstellung nur auf den Einsatz lernersprachlicher Strategien zurückgeführt, stellt sich die Frage, warum Strategien, die zu nicht-zielsprachlichen Strukturen führen, so lange beibehalten werden, v. a. in Anbetracht der Tatsache, daß Zweit- und Fremdsprachenlernern die Fähigkeit zugesprochen wird, inter- und intralinguale Ähnlichkeiten erkennen zu können. Werden solche Strategien nur für die zielsprachlichen Produktionen verantwortlich gemacht und nicht-zielsprachliche Produktionen auf ihren aus Verarbeitungsgründen erschwerten Einsatz zurückgeführt, stellt sich die Frage, wie diese nicht-zielsprachlichen Strukturen produziert werden. Auf die Muttersprachen können sie nicht zurückgeführt werden, da z. B. weder Italienisch noch Englisch in finiten Nebensätzen diskontinuierliche V2 oder V3 aufweisen. Darauf könnte entgegnet werden, daß die Anwendung der PARTIKEL-Regel einen niedrigeren Verarbeitungsaufwand verlangt. Das gleiche gilt aber nach Clahsens *Finalization-Initialization*- Strategie auch für die INVERSION-Regel. Die Beherrschung der Hauptsatztopologie variiert jedoch zwischen schriftlichen und mündlichen Produktionen genauso wie jene der Verb-End-Stellung. Daraus ergibt sich, daß die Annahme der Wirksamkeit der UG im Fremdspracherwerb geeignet ist, die systematische Produktion nicht-zielsprachlicher Strukturen zu erklären. Dies vorausgesetzt soll nun zur Darstellung möglicher Erklärungsansätze für die in der Korpusanalyse festgestellten Verbstellungsphänomene übergegangen werden.

---

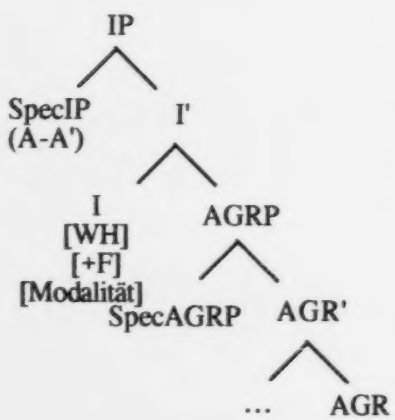
103 Vgl. Terrasi (1994:95).

104 Zum vermehrten Einsatz von V3 in eingeleiteten finiten Nebensätzen in der deutschen Umgangssprache vgl. Kapitel 5.

Im Laufe der ersten Untersuchung wurde ein Vergleich zwischen dem Erwerb der deutschen Verbstellung im Erstspracherwerb und im Fremdsprachenerwerb angelegt. Unter Mitberücksichtigung der Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung wurde festgestellt, daß auch im Fremdspracherwerb die Beherrschung von Verb-End-Stellung nicht so schubartig und definitiv wie im Erstspracherwerb eintritt und daß ihr die Beherrschung der Hauptsatztopologie und der Subjekt-Verb-Kongruenz im allgemeinen nicht vorangehen. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, daß, sollte einmal Verb-End-Stellung vollkommen beherrscht werden, auch in diesen Bereichen keine Fehler mehr vorkommen würden. Trotzdem ließen sich aus den Erkenntnissen der Erstspracherwerbsforschung einige Hypothesen für die in der empirischen Untersuchung beobachteten Strukturen aufstellen.

Rothweiler (1993) hebt hervor, daß eine Annahme der Differenzhypothese für den kindlichen Nebensatzerwerb aus ableitungsökonomischen Gründen nicht auszuschließen wäre. Danach würden Hauptsätze von einer IP und Nebensätze von einer CP generiert. Zur Beschreibung der in beiden Korpora beobachteten Verbstellungen in Hauptsätzen würde sich die von Müller (1993) vorgeschlagene IP (4) anbieten:

(4)



Diese Struktur bietet die Möglichkeit der Verb-Dritt-Stellung im Hauptsatz, durch Adjunktion links an die IP, und der Endstellung finiter und nicht finiter Verbformen, durch die Verteilung der INFL Merkmale [+F] auf die IP und [AGR] auf die VP — die somit als AGRP dargestellt wird. Die Adjunktion an die IP und die damit zusammenhängende Verb-Dritt-Stellung findet nach Müller nur bei Topikalisierungen und nie in direkten Fragen statt. Erklärt wird dies dadurch, daß die Beschränkung von A'-Bewegung in Spezifikator-Positionen noch nicht festgelegt worden ist; für w-Phrasen ist aber schon erkannt worden,

daß sie aufgrund ihres [+wh]-Merkmals nur in der Position unmittelbar vor dem Verb landen dürfen.[105] In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß Schwartz (1991) auch für die ZISA-Probanden die Durchführung von Adjunktionen an die IP in ihren deutschen Produktionen annimmt.

Auch in den hier untersuchten Korpora findet Verb-Dritt-Stellung in den wenigsten Fällen im Zusammenhang mit w-Wörtern statt und hauptsächlich im Zusammenhang mit Topikalisierungen und Adverbien, die ja auch eine Topikalisierungsbewegung durchlaufen haben, um in Erstposition zu gelangen. Wie im Erstspracherwerb könnten die Schwierigkeiten mit der Subjekt-Verb-Inversion auf die unvollkommene Beherrschung der A'-Bewegung zurückzuführen sein. Diese Struktur kann außerdem auch Verberstsätze generieren, wenn Spec IP leer bleibt, und Verbletztsätze, wenn die finite Verbform nicht nach I angehoben wird.

Kennzeichnend ist für diese Struktur die Rechtsköpfigkeit der VP, die für die diskontinuierliche Verbstellung verantwortlich ist. In beiden Korpora konnte in Hauptsätzen eine einzige nicht-zielsprachliche Form eines zusammengesetzten Verbes beobachtet werden und ein Fall, in dem das Partizip direkt neben der finiten Verbform steht:

G310 M6 (2) *und ..... OK ... ich zusammenfasse S. 304*
G100 M10 (9) *ich habe ... gekannt sie für sieben Jahre.*

In beiden Beispielen werden Hesitationsphänomene festgestellt. Es kann also sein, daß in diesen Fällen die Produktionsprozesse gestört wurden und im ersten Fall eine Übergeneralisierungsstrategie zur Konjugation der Verbform eingesetzt wurde, im zweiten eine Transferstrategie. Es könnte sich natürlich auch um zwei Probanden handeln, für die keine rechtsköpfige VP angenommen werden kann. Für die Hauptsatzproduktion der anderen Probanden dagegen scheint Struktur (4) beschreibungsadäquat zu sein.

Müller (1993) hypothetisiert Struktur (4) als Vorläuferstruktur in einer Phase, in der die Kinder noch nicht über die Kategorie C verfügen und aus diesem Grund keine CP projizieren können. Für Zweit- und Fremdspracherwerber wird aber angenommen, daß die funktionalen Kategorien von Anfang an verfügbar sind. In diesem Zusammenhang wird Weissenborns (1990) Ansatz interessant. Er besagt nämlich, daß Kinder Deklarativsätze als IPs analysieren würden, obwohl sie schon über die CP verfügen, weil sie sich in der

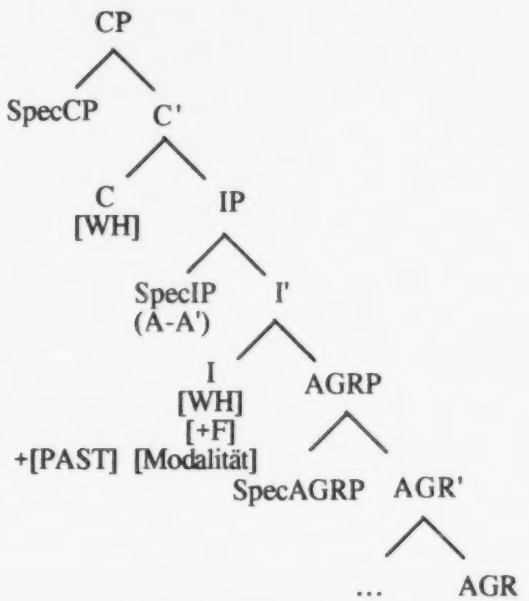
---

[105] Vgl. Müller (1993:149-53).

Analyse der dem Verb vorangestellten Elemente irren. Könnte ein solcher Ablauf auf den gesteuerten Zweitspracherwerb übertragen werden, könnte das — vielleicht nur zeitweilige — Entstehen von zwei Basisstrukturen für Haupt- und Nebensätze erklärt werden, ohne daß für den Erwerb der Nebensatzstruktur ein Übergang von einer CP-losen Phase vorausgesetzt werden müßte.

Als adäquateste Beschreibungsstruktur für die Verbstellungen in den Nebensätzen des Tessiner Korpus hat sich im Laufe der ersten Untersuchung Struktur (8) erwiesen, die Müller (1993) für den normabweichenden Spracherwerb eines bilingualen Kindes entworfen hat.

(8)



Diese Struktur kann die in beiden Korpora beobachteten eingeleiteten Nebensätzen mit Verb-Dritt-Stellung und Verb-Zweit-Stellung beschreiben,[106] während Verb-End-Stellung durch die kopffinale AGRP ermöglicht wird.[107] Die Tatsache, daß diese Struktur nicht die das Deutsche kennzeichnende komplementäre Verteilung von finiter Verbform oder nebensatzeinleitendem Element in COMP, bzw. finite Verbform in INFL berücksichtigt, ist nicht nur auf die linksköpfige IP zurückzuführen, sondern auch auf die Nichtfestlegung von [+F] in COMP.

---

[106] Vgl. Müller (1993:211-24).

[107] Vgl. Müller (1993:130).

Die in INFL stattfindende Spezifizierung für Modalität und Tempus würde in bezug auf die hier untersuchten eingeleiteten Nebensätze die große Anzahl von finiten Verbformen, die Modalitäts- oder Tempus-Merkmale tragen, in V3 erklären — wobei sich Tempus nicht auf [PAST] beschränken würde, sondern auch für die Spezifizierung von Futur- und Konjunktiv-Formen verantwortlich zu machen wäre.[108]

Verb-Zweit-Stellung konnte in beiden Korpora hauptsächlich nach w- oder Relativsatzphrasen beobachtet werden; letztere weisen aber nicht immer — wie im von Müller vorgestellten Fall — Subjektfunktion auf.[109] Diese würde auf das Stattfinden einer A- oder A'-Bewegung der besagten Elemente in die SpecIP-Position zurückzuführen sein, weil für w-Wörter, wie im Zusammenhang mit (4) erklärt, angenommen wird, daß sie in der Position vor dem finiten Verb stehen müssen. Verb-Zweit-Stellung ist v. a. in den Korpora der weniger fortgeschrittenen Gruppen vertreten und verschwindet dann z. T. vollkommen. Es könnte angenommen werden, daß dies im Zusammenhang mit einer Re-Analyse dieser einleitenden Elemente und einer Verlegung der A-Position nach SpecCP steht — was seinerseits schon einen ersten Schritt zur Erreichung der zielsprachlichen Struktur (6) (siehe S.14) wäre.[110]

Eine A'-Bewegung nach SpecIP würde auch die Fälle von Inversion nach einer Topikalisierung im Nebensatz erklären. Auch Verb-Zweit- und Verb-Dritt-Stellungen, die im Zusammenhang mit Verschachtelungen von finiten Nebensätzen registriert werden, könnten auf eine A'-Bewegung bzw. auf eine Adjunktion an die SpecIP zurückgeführt werden; im ersten Fall könnte das Subjekt nicht mehr nach SpecIP angehoben werden, im zweiten schon.

---

[108] Dazu einige Beispiele aus dem Korpus:

T.4.1.1 (14): *dass er **kann** nicht nicht leben diese dieses Liebe ohne Schmerz*
A.1.1.4 (18): *dass ihr **machtet** das*
T.4.1.18 (63): *(..) und und dass sie **wird** kein Geld mehr eh bekommen von ihm*

[109] Vgl. z.B. folgende Beispiele aus dem Korpus:

A.4.1.17 (1-2): *Liebe Eltern, Ich weiss nicht*
was ist mit mir passiert
T.4.1.4 (4-5): *in der Tat diese Buch spricht eh erklärt sehr gut*
was was denkt über die Liebe Werther

[110] In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen, daß bislang Verb-Zweit-Stellung in Untersuchungen in diesem Bereich des Zweitspracherwerbs niemals thematisiert wurden.

Die anderen Verbstellungen, die in den Nebensätzen der analysierten Korpora beobachtet wurden, können durch eine Adjunktion links an die IP erklärt werden – so für Konstruktionen wie

G150 M1 (95) *daß sich eh am Ende eh jeder hat sich entschlossen.*

Fälle wie

G310 M1 (7) *wie es fundiert wird ... durch Arbeit*

können durch eine Adjunktion rechts an die VP (bzw. AGRP) erklärt werden. Für die vier Fälle von diskontinuierlicher Verbstellung und die zwei Fälle, in denen zwischen Subjekt und finiter Verbform ein Element gestellt wurde, wie in

T.4.1.9 (40) *daß Andreas ein bißchen mehr sollte an sich ... denken*

kann auch hier die Möglichkeit einer linksköpfigen VP nicht ausgeschlossen werden.

Strukturen (4) und (8) könnten also als Basisstrukturen für die meisten Produktionen der hier untersuchten Probanden angenommen werden, was im Einklang mit den Ergebnissen aus Haas' Untersuchung steht, nach denen die Verfügbarkeit der UG nicht für alle Lerner angenommen werden kann. Es stellt sich nun die Frage, wie diese Basisstrukturen erworben werden konnten.

Struktur (8) entsteht im Erstspracherwerb — nach Müller (1993) — als einfache Aufsetzung der CP auf die Vorläuferstruktur (4). Die Entstehung von Struktur (8) im Erstspracherwerb wird auf eine nicht korrekte Analyse der Kategorie COMP als eine lexikalische Kategorie zurückgeführt. Im Zweit- und Fremdspracherwerb könnte der frühe Einsatz von nebensatzeinleitenden Elementen die korrekte Zuweisung funktionaler Merkmale verhindern. Nach Weissenborn (1990) stellt sich eine nicht korrekte Analyse von dem Verb vorangehenden Elementen der sofortigen Projektion der zielsprachlichen CP in den Weg; dies könnte auch im Zweit- und Fremdspracherwerb der Fall sein.

Für den ungesteuerten Zweitspracherwerb nimmt Schwartz (1991) an, daß die Analyse von I problematisch ist, weil für funktionale Kategorien die Merkmale der Muttersprache übernommen werden. Diese betragen für Italienisch und Deutsch das Finitheitsmerkmal in

INFL und die Basisgenerierung nebensatzeinleitender Elemente in COMP und gelten allgemein auch als *Default*-Werte.[111]

Man könnte annehmen, daß in einem ersten Schritt für die Generierung von Deklarativsätzen und direkten Fragesätzen, aus welchen Gründen auch immer, eine IP mit den muttersprachlichen bzw. *Default*-Werten projiziert wird, d. h. mit linksköpfigen Phrasen und [+F] in I. Sobald die diskontinuierliche Verbstellung beherrscht wird, kann davon ausgegangen werden, daß die VP auf den Wert kopffinal umgesetzt worden ist, bzw. Struktur (4) entstanden ist. Wenn begonnen wird, eingeleitete Nebensätze zu produzieren, wird Struktur (4) durch eine CP entweder ersetzt oder ergänzt, weil subordinierende Konjunktionen nur in COMP generiert werden können. Struktur (8) würde demnach als Projektion der CP über die bestehende IP entstehen.

Problematisch bleibt in diesem Zusammenhang die Annahme der rechtsköpfigen AGRP bzw. VP, die für die partielle Produktion korrekter Verb-End-Stellungen verantwortlich gemacht wird. Da dieser Wert weder unmarkiert ist, noch jenem der Muttersprache entspricht, könnten Strukturen (4) und (8) ohne eine kopffinale Parameterfixierung für die VP nicht entstehen.

Nach Flynn (1987) besteht aber die Möglichkeit einer Neufestlegung des Kopfparameters, falls der von der Muttersprache übernommene Wert nicht mit dem der Zielsprache übereinstimmen sollte. White (1989) postuliert in bezug auf den Zweitspracherwerb von Deutsch, daß in einem ersten Schritt die Annahme einer rechtsköpfigen VP erfolgen kann, weil alle anderen Phrasen diesen Wert aufweisen; dieser Wert könne aber auf kopfinitial umgesetzt werden. Im Laufe der ersten Untersuchung wurde hypothetisiert, daß eine solche Umsetzung durch die Auseinandersetzung mit der deutschen diskontinuierlichen Verbstellung ausgelöst werden könnte; diese Ansicht wird von Schwartz (1991) in bezug auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb geteilt. Schwartz (1991) nimmt auch an, daß früher oder später auch die IP auf den zielsprachlichen kopffinalen Wert fixiert wird. Solche Umschaltungen der VP und IP könnten jedenfalls nur in Longitudinaluntersuchungen beobachtet werden, d. h. Korpora wie die dieser Untersuchung können nur zu diagnostischen Zwecken eingesetzt werden. Erkennbar wären sie durch Übergänge von einer Phase, in der das Verb in Nebensätzen nie in Endposition auftritt, zu einer, in der es in Zweit-, Dritt- und Endposition auftritt — d. h. in einer Phase, die der Einführung von solchen Strukturen noch näher steht als die, in der sich die G100-

---

[111] Vgl. Müller (259ff).

Probanden finden — und letztendlich durch das Erreichen der vollkommenen Beherrschung der Verbstellungsregularitäten — was für einige (zwei) Probanden des G310-Kurses angenommen werden kann. Die letzte Phase würde für Struktur (8) im Zusammenhang mit einer Annahme der Uniformitätsypothese außer der kopffinalen Fixierung der IP auch die Neufestlegung des Finitheitsparameters in der COMP-Position miteinbeziehen müssen, weil sonst nur Verben in Endposition produziert werden könnten. Das Problem beim letzten Schritt im Erwerb der zielsprachlichen Verbstellung könnte demnach in diesen zwei Änderungen liegen, die gleichzeitig stattfinden müssen. Eine Annahme der Differenzhypothese könnte dagegen besser für Erwerbsverläufe aufkommen, in denen sich die Beherrschung von Hauptsatztopologie und Verb-End-Stellung unabhängig entwickelt.[112] In den untersuchten Korpora wurde für einige Versuchspersonen beobachtet, daß sie entweder Hauptsatztopologie oder Verb-End-Stellung beherrschen. Die Differenzhypothese würde auch mit Clahsens Behauptung im Einklang stehen, daß im ungesteuerten Zweitspracherwerb INVERSION vor V-END beherrscht wird.

Schwartz (1991) postuliert für den ungesteuerten Zweitspracherwerb der deutschen Verbstellung die UG-konforme Reihenfolge SIVO-SIOV-SOVI. Struktur (8) steht im Einklang mit dieser Erwerbssequenz, da es sich um eine SIOV-Struktur handelt. Wie in Schwartz (1993) dargestellt, würde die Annahme von UG-bedingten Strukturen zur Generierung der in diesem Korpus beobachteten Strukturen den Einsatz allgemeiner kognitiver Prinzipien nicht ausschließen. Im Gegenteil, die Tatsache, daß Strukturen (4) und (8) nicht nur zielsprachliche Verbstellungsmuster produzieren, setzt voraus, daß die zielsprachliche Norm durch Wissenssysteme wie das von Schwartz (1993) postulierte *LLK* eingehalten wird. In bezug auf die hier untersuchte Lernervarietät würde das bedeuten, daß Äußerungen durch die Basisstrukturen (4) und (8) generiert und, wenn nötig, durch den Einsatz von lernersprachlichem Wissen, das auf dem im Unterricht gelieferten negativen und expliziten Input aufgebaut wird, der zielsprachlichen Norm angepaßt werden. Die praktische Umsetzung dieses Wissens würde sich im Bereich der Verbstellung in syntaktischen Operationen wie Clahsens INVERSION- und V-END-Regeln äußern oder im Einsatz der von Vogel vorgeschlagenen Such- und Problemlösungstrategien. In diesem Bereich ist auch die Wirkung der von Clahsen vorgeschlagenen *Finalization* und *Subordinate Clause Strategy* anzusiedeln. Daß Verb-End-Stellung v. a. dann ausfällt, wenn

---

[112] Für Strukturen (4) und (8) würde das beinhalten, daß in (4) bei Topikalisierungen die Anhebung des Subjekts durch I blockiert wird, bzw. das Subjekt in Spec AGRP bleiben muß; in (8) muß dagegen die IP auf den Wert Kopffinal umgesetzt werden.

Subjekt und finite Verbform durch mehrere Satzglieder und/oder Negationspartikel getrennt werden, Topikalisierungen und mehrere hypotaktische Ebenen im Spiel sind, ist darauf zurückzuführen, daß bei erhöhtem Verarbeitungsaufwand syntaktische Operationen zur Erzielung der Verb-End-Stellung nur erschwert eingesetzt werden können. In der Tat kommen solche 'Ausfälle' v. a. in den mündlichen Produktionen der 4. Klasse vor, die Lernergruppe, die auch die meisten der oben genannten Strukturen produziert. Die Tatsache, daß die kanadischen Probanden z.T. kürzere Nebensätze, einfachere Satzgefüge, und weniger Verschachtelungen und Topikalisierungen produzieren — ein sprachliches Verhalten, das wahrscheinlich dem muttersprachlichen entspricht —, erklärt, warum für diese Lernergruppen die Variation zwischen schriftlicher und mündlicher Beherrschung der Verbstellungsregeln nicht so groß ist.

Die Feststellung, daß in der schriftlichen Sprachproduktion die Verbstellungsregularitäten besser beherrscht werden als in der mündlichen, weist darauf hin, daß die Darstellung der Verbstellung im visuellen Medium und die darin gebotene Möglichkeit der nachträglichen Selbstkorrektur den Verarbeitungsaufwand reduziert. Die durch Erregung verminderte Aufmerksamkeit in der mündlichen Kommunikationssituation erschwert dagegen die Beherrschung der Verbstellungsregularitäten. Die erhöhte Anzahl von Verb-Zweit-Stellungen in eingeleiteten Nebensätzen, die in den schriftlichen Korpora beobachtet wird, scheint aber diesen Überlegungen zu widersprechen. In diesem Zusammenhang könnte vermutet werden, daß die optische Realisierung solcher Sequenzen weniger auffällt als die lautliche.

In der mündlichen Sprachproduktion weisen Hesitationsphänomene und insbesondere Pausen auf Planungsprozesse hin, aus denen der Einsatz von Strategien abgeleitet werden könnte. Die Untersuchung der Pausen im mündlichen Korpus hat ergeben, daß Pausen nach dem Subjekt des Nebensatzes oft mit zielsprachlicher Verbstellung zusammenfallen. Pausen im Bereich des Inversionsauslöser sind dagegen seltener und treffen in den meisten Fällen mit nicht-zielsprachlicher Verbstellung zusammen.

Für G100 wurde in den mündlichen Produktionen eine niedrigere Anzahl von nicht-zielsprachlichen Verbstellungen als in den schriftlichen festgestellt. Es kann angenommen werden, daß in den zwei Wochen, die zwischen den Aufsätze und den Tonbandaufnahmen liegen, diese Lernergruppe dieses Wissenssystem weiterentwickelt hat. Dies kommt v. a. im Bereich der Verb-End-Stellung zum Vorschein: Zwischen G100 A und G100 M sinkt der Prozentsatz nicht zielsprachlicher Verbstellungen in Zusammenhang mit Hilfsverben

von 56% auf 5.3%. Anscheinend wurde zum Zeitpunkt der Aufnahmen dem Einsatz einer V-END-Operation bei Hilfsverben in Nebensätzen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Weniger aufmerksam scheint im allgemeinen der Umgang mit den Partikeln *daß* und *weil* zu sein, die in den meisten Nebensätzen ohne Verb-End-Stellung vorkommen. Es kann angenommen werden, daß über Strukturen, die sehr oft gebraucht werden, im Laufe der Zeit der Einsatz von Kontrollmechanismen fahrlässiger wird, bzw. sich die nicht-zielsprachliche Form automatisiert.

Für dieses Wissenssystem kann auch angenommen werden, daß es sich auf der Basis vom Bilden und Testen von Hypothesen weiterentwickelt. Als 'Testproduktionen', die auf Übergeneralisierungen basieren, könnten Subjekt-Verb-Inversionen nach Konjunktionen wie *aber* betrachtet werden. Das gleiche gilt für Verb-End-Stellungen in Sätzen, die mit *plötzlich* beginnen, oder Verb-Zweit-Stellung in Sätzen wie

G150 A4 (6) *Obwohl kann man nicht alle Studenten kennenlernen.*

Für alle diese Beispiele wurde wahrscheinlich eine Struktur generiert, für die erkannt wurde, daß sie nicht der zielsprachlichen Norm entsprach, und auf die die 'falsche' syntaktische Operation angewendet wurde. Solche Strukturen tauchen immer vereinzelt auf, und es kann angenommen werden, daß sie ziemlich schnell aufgegeben werden.

Der unterschiedliche Beherrschungsgrad der Verbstellung in schriftlichen und mündlichen Produktionen kann also als ein *back sliding* in die von (8) bzw. (4) generierten Strukturen betrachtet werden; ob in diesem Zusammenhang von einer Fossilisierung dieser Strukturen für alle Lernergruppen gesprochen werden soll, ist schwer zu sagen. Es könnte sein, daß die fortgeschritteneren Lerner in ihrer Analyse der INFL-Kategorie schon etwas weiter sind als die anderen.

Die Annahme der Strukturen (4) und (8) sowohl für Probanden italienischer als auch englischer Muttersprache folgt der Übernahme der funktionalen Merkmale für COMPL und INFL, die — genauso wie die linksköpfige CP mit linksköpfiger IP und VP — für beide Sprachen gleich sind. An der Oberfläche weisen aber diese zwei Muttersprachen Unterschiede in bezug auf Verbstellung auf, die in der Tat auf die Beschaffenheit von INFL zurückzuführen sind. Schwartz (1991) führt die Entstehung der SIVO-Reihenfolge auf die unterschiedliche Beschaffenheit der aus dem Italienischen übernommenen funktionalen Kategorie INFL. Schwartz zeigt auch, daß INFL für das Englische ähnliche Ansprüche in bezug auf die Positionierung von S und I stellt. Zwischen dem italienischen und dem

englischen INFL bestehen aber einige Unterschiede. Dazu gehört die Möglichkeit der Subjektrealisierung durch pro-Formen, die im Italienischen als [+pro drop]-Sprache besteht und die von INFL aufgrund des ausgebauten Verbendungssystem dieser Sprache erlaubt wird. Dies führt nicht nur mit sich, daß Subjektauslassungen gestattet sind, sondern auch, daß der Umgang mit Adjunktionen, die die Subjekt-Verb-Abfolge beeinflussen, relativ frei ist.[113] Die Begrenztheit des englischen Verbendungsinventars ist dagegen dafür verantwortlich, daß im Englischen die Finitheitsmerkmale nicht wie im Deutschen und im Italienischen durch die Anhebung (*raising*) der Verbform von V nach I verteilt werden können. Diese Anhebung kann im Englischen nur für Hilfs- und Modalverben stattfinden; für andere Verben werden die Finitheitsmerkmale von I nach V überwiesen (*lowering*).[114] Auf diese Unterschiede könnten einerseits die erhöhte Anzahl von Subjektauslassungen für die 1. Klasse und von Kongruenzfehlern für G100 zurückgeführt werden. Da sie in den Produktionen der fortgeschritteneren Probanden stark abnehmen, kann angenommen werden, daß INFL in ihren Basisstrukturen bereits verändert worden ist. Andererseits könnten die Unterschiede im Umgang mit Adjunktionen und in der Zuweisung der Finitheitsmerkmale eine Erklärung liefern, warum für die kanadischen Probanden das Einhalten der INVERSION- und der V-END-Regel im Laufe des Erwerbsprozesses etwas leichter zu werden scheint, bzw. die Prozentsätze der normabweichenden Produktionen sinken.[115] Demnach würden ihnen nicht, wie den Tessinern, Adjunktionen bis zur zielsprachlichen Analyse von INFL 'in die Quere' kommen, und die 'Beibehaltung' der Verbform mit ihren Endungen in der satzfinalen Position V würde ihnen leichter fallen. Das würde bedeuten, daß die Anwendung der oben besprochenen syntaktischen Operationen zur Einhaltung der zielsprachlichen Norm von strukturinhärenten Faktoren erschwert bzw. erleichtert werden kann. Für solche Aussagen muß aber der Status purer Spekulationen beibehalten werden, solange keine kontrastive Untersuchungen zu Italienisch und Englisch im generativen Rahmen aus der Fremdspracherwerbsperspektive vorliegen.

---

[113] Vgl. die folgenden Beispiele:

Gianni ha mangiato la mela
la mela ha mangiato Gianni
ha mangiato la mela Gianni
la mela Gianni ha mangiato
Gianni la mela ha mangiato

All diese Sätze haben die gleiche Bedeutung (Gianni hat den Apfel gegessen) und unterscheiden sich nur in der prosodischen Hervorhebung der verschiedenen Satzglieder.

[114] Vgl. Lightfoot und Hornstein (1994:9) und Wexler (1994:330).

[115] Dieses Phänomen könnte natürlich auch ganz einfach dadurch erklärt werden, daß an und für sich nur die 'besseren' Studenten den German-150 und -310-Kurs belegen.

Zum Abschluß soll noch hervorgehoben werden, daß ein solches Erklärungsmodell nicht von der Möglichkeit der Parameterumsetzung abhängig ist. Sollte sich herausstellen, daß auch für lexikalische Kategorien wie die VP eine Kopfparameterfixierung unmöglich ist, könnte für die hier untersuchten Strukturen eine Basisstruktur angenommen werden, wie jene, die Parodi (1990) für eine frühe Phase des ungesteuerten Zweitspracherwerbs vorgeschlagen hat, in der noch die SVO-Reihenfolge gilt und für deren Entstehung nur *Default*-Werte verantwortlich gemacht werden. Zur Beherrschung der zielsprachlichen Verbstellungsnormen müßte dann ganz einfach ein verstärkteres Inventar an Strategien und syntaktischen Operationen zur Einhaltung nicht nur der INVERSION- und V-END-Regel sondern auch der PARTIKEL-Regel postuliert werden.

Wird die Möglichkeit einer Parameterwertumsetzung für lexikalische Kategorien in Betracht gezogen, darf nicht vergessen werden, daß die Wirksamkeit der Lernprinzipien, die den Erstspracherwerb leiten und auch das Heranreifen der funktionalen Kategorien bestimmen, im Zweitspracherwerb nicht angenommen werden kann.[116] Es könnte also sein, daß die Merkmale der funktionalen Kategorien nur während dieses Reifungsprozesses festgelegt werden können. So schließt z. B. Müller für das Kind, dessen Sprachproduktion zum Entwurf von Struktur (8) geführt hat, eine Umsetzung der nicht-zielsprachlich fixierten Werte aufgrund positiver Evidenz aus. Dies wird aus der Beobachtung des Erwerbsverlaufs geschlossen: Die Dauer des Erwerbs der Verb-End-Stellung erstreckt sich auf eine Zeitspanne von 2.5 Jahren und wird auf einen *item-by-item*-Ersatzlernprozeß zurückgeführt. Eine solche Lernstrategie könnte auch für erwachsene Zweitspracherwerber angenommen werden. Sollte sich also herausstellen, daß eine Umsetzung der für die IP festgelegten Merkmale nicht möglich ist, könnte dadurch trotzdem früher oder später aufgrund einer Basisstruktur wie (8) die Verbstellung zielsprachlich beherrscht werden.

Zusammenfassend können für den Gebrauch und Erwerb der Verbstellungsregularitäten für beide Lernergruppen die gleichen Basisstrukturen angenommen werden, die noch nicht der zielsprachlichen entsprechen, sich ihr aber annähern könnten. Parallel dazu wird auf der Basis von negativem und explizitem Input und durch die Fähigkeit, inter- und intralinguale Ähnlichkeiten zu erkennen, ein lernersprachliches Wissenssystem aufgebaut zur Einhaltung der zielsprachlichen Normen, dessen Anwendung aber Verarbeitungskapazität und Kommunikationsbedingungen untersteht. Muttersprachliche

---

116 Vgl. White (1989) und Haas (1993).

Einflüsse können in unterschiedlicher Form in beiden Komponenten dieses integrierten Erklärungsmodells festgestellt werden.

5. Schlußwort

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich eigentlich um nichts anderes als eine Veranschaulichung im Bereich des Erwerbs der deutschen Verbstellung von Orwells Problem — "[how is it that] we know so little despite so much evidence that is available to us?" (Selinker, 1993:200) —, das parallel zu Platons Problem für den Erstspracherwerb[117] von Chomsky für den Zweit- und Fremdspracherwerb postuliert wurde. Anhand eines integrierten Ansatzes wurde versucht, die beobachteten Regelmäßigkeiten und Diskrepanzen im Erwerb und Gebrauch deutscher finiter Nebensätze im Fremdsprachenunterricht adäquat zu beschreiben und erklären. Die Annahme eines solchen Erklärungsmodells setzt die partielle Wirksamkeit der UG im Fremdspracherwerb voraus. Das ist ein Sachverhalt, den die wissenschaftlichen Erkenntnisse der letzten Jahre öfter bestätigt als verneint haben, obwohl sich dieser Forschungsstrang noch in den Anfangsstadien befindet und — wie in 2.2 gezeigt worden ist — noch kein übergreifender theoretischer Ansatz zur Rolle der UG im Zweit- und Fremdspracherwerb besteht. Die Annahme eines Wissenssystems, das auf die Verarbeitung von negativem und explizitem Input basiert, ist für die Fremdsprachenerwerbsforschung besonders interessant, da eine solche Art von Input hauptsächlich in dieser Art von Spracherwerb geliefert wird.

Sollten sich solche Ansätze wie der von Schwartz in Zukunft durchsetzen, stellt sich die Frage, welche methodologischen Auswirkungen dies im Bereich des Fremdsprachenunterrichts haben wird. In bezug auf den Erwerb der Verb-End-Stellung z. B. würde das beinhalten, daß Verb-End-Stellung, solange keine rechtsköpfige IP besteht, noch nicht hundertprozentig beherrscht werden kann und daß dies im Unterricht berücksichtigt werden muß. Genauso muß berücksichtigt werden, daß eventuelle Parameterumsetzungen nur durch die Eingabe von positivem Input stattfinden können und demzufolge genügend zielsprachlicher Input geliefert werden muß. Andererseits könnte versucht werden, die Verarbeitung und Umsetzung von negativem und explizitem Wissen zu optimieren — wobei zu beachten ist, daß in diesem Bereich große individuelle Unterschiede bestehen — so daß z. B. der Einfluß von Performanzfaktoren limitiert werden könnte.

---

117 Platons Problem lautet folgendermaßen:"How is it that we know so much despite so little evidence available to us?" (Selinker, 1993:200).

Schwartz (1991) weist darauf hin, daß die Parameterfixierungen, auf die sie den Zweitspracherwerb der deutschen Verbstellungsregularitäten zurückführt, die gleichen sind, die in umgekehrter Reihenfolge für die diachronische Entwicklung des Altenglischen als SOV-Sprache zum modernen Englisch als SVO-Sprache verantwortlich gemacht werden. Scaglione (1981:3-4) erklärt, daß die Merkmale der deutschen Verbstellung auf der systematischen Erarbeitung von Aspekten basieren, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten auch alle anderen indoeuropäischen Sprachen charakterisiert haben. Darunter befinden sich die syntaktische Differenzierung zwischen Haupt- und Nebensätzen, die auch im Lateinischen bestand, die Subjekt-Verb-Inversion nach Topikalisierungen im Altfranzösischen und die diskontinuierliche Verbstellung im Altitalienischen. Alle diese Sprachen haben im Laufe ihrer Entwicklung diese Merkmale aufgegeben, und zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint dies auch in der deutschen Umgangssprache stattzufinden. Verb-Dritt-Stellungen kommen in eingeleiteten finiten Nebensätzen immer öfter vor. In Anbetracht dieser Entwicklung, die auf den semantischen Verfall der Partikeln oder auf Sprachkontakt zurückgeführt werden kann, kommt das Erklärungspotential des UG-Modells noch einmal zum Vorschein: Natürliche Sprachen (und dazu gehören auch Lernersprachen) entwickeln sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und in unterschiedliche Richtungen den gleichen Regeln folgend. Wie könnte das besser als durch eine Annahme einer jedem Menschen angeborenen Grammatik erklärt werden? Im Zusammenhang mit der diachronischen Entwicklung der deutschen Verb-End-Stellung stellt sich auch die Frage, ob diese Entwicklung nicht im Unterrichtsstoff berücksichtigt werden sollte.

Bei diesen beiden Untersuchungen handelt es sich – wie bereits mehrmals erwähnt – um Pilotstudien, die sich mit begrenzten Datenmengen, die stichprobenartig erhoben wurden, auseinandersetzen. Dies führt mit sich, daß die Aussagekraft der daraus gewonnenen Erkenntnisse einen beschränkten Wert hat. Zwar konnte so eine erhöhte Anzahl Probanden berücksichtigt werden, es mußte aber darauf verzichtet werden, auf individuelle Faktoren, die den Fremdspracherwerb mitbestimmen, wie z. B. Motivation, Auslandserfahrung usw. einzugehen; genausowenig konnten psycholinguistische Aspekte miteinbezogen werden. Trotzdem wurden allgemeine Tendenzen beobachtet, die anhand breiter angelegter Untersuchungen und unter Mitberücksichtigung oder Ausschaltung dieser Faktoren bestätigt und erweitert werden müssen.

Um diese Arbeit mit einem Ausblick über die mögliche Weiterverwertung der darin gewonnenen Erkenntnisse zu beenden, soll abschließend auf einige Aspekte eingegangen werden, die in Longitudinalstudien zu diesem Thema untersucht werden müßten. Zentral zu sein scheinen der Erwerb der PARTIKEL-Regel, sowie die Phase unmittelbar nach der Einführung der Verb-End-Stellung, und in diesen Bereichen sollten Fallstudien angelegt werden. Ersteres ist für den generativen Ansatz zentral, letzteres bietet die Gelegenheit solche 'Nebenerscheinungen' wie Verb-Zweit-Stellung in Nebensätzen, Subjekt- und Partikelauslassungen näher zu beobachten. Interessant wäre auch die Untersuchung im Ausbau des regelbasierten Wissenssystems — wofür aber ausgeklügelte introspektive Datenerhebungsverfahren entworfen werden müßten. Außerdem könnten aus der Manipulation der Unterrichtssequenz neue Einsichten gewonnen werden. Was würde z. B. passieren, wenn Verb-End-Stellung im Unterricht vor der diskontinuierlichen Verbstellung thematisiert würde? Oder wie würden Lerner reagieren, wenn Verb-End-Stellung nicht zusammen mit den einleitenden Elementen im Unterricht explizit thematisiert würde, sondern nur im positiven Input veranschaulicht?

Für den Zweit- und Fremspracherwerb deutscher finiter Nebensätze bietet das generativistische Modell die Möglichkeit, auf linguistische Aspekte einzugehen, die andere Ansätze, die auf der Sprachoberfläche operieren, nicht berücksichtigen können. Im Vergleich zu den Erkenntnissen, die z. B. im Rahmen der Identitätshypothese entwickelt wurden, stellt die Rektions- und Bindungs-Theorie überdies ein Inventar an Beschreibungsmitteln bereit, mit dem die syntaktischen Phänomene von Lernersprachen adäquat beschrieben werden können. Außerdem schließt die Annahme eines solchen Modells die Wirksamkeit allgemeiner kognitiver Prinzipien und lernersprachspezifischer Strategien nicht aus.

6. Bibliographie

Belletti, Adriana. "Verb Positions: Evidence from Italian." Verb Movement. Lightfoot, D.; N. Hornstein (Hrsg). Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 19-40.

Bialystock, E. Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use. *Applied Language Studies* . Oxford: Blackwell, 1990.

Birdstock, D. Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence. *Series in Language and Communication* 25. Berlin: Springer, 1989.

Broselow, E. "Second Language Acquisition." Language: Psychological and Biological Aspects. Newmeyer, F. J. (Hrsg). Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Butzkamm,W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Franke, 1989.

Carroll, S.; M. Swain. "Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations." Studies in Second Language Acquisition 15:3 (1993): 357-86.

Clahsen, H. Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1982.

---------. "Profiling Second Language Development: A procedure for Assessing L2 Proficiency. Modelling and Assessing Second Language Acquisition." Multilingual Matters 18 (1985): 283-331.

---------. "Parameterized Grammatical Theory and Language Acquisition." A study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults. Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Flynn, S.; W. O'Neill (Hrsg). Dordrecht: Reidel, 1988. 47-75.

----------. "Die Untersuchung des Spracherwerbs in der Generativen Grammatik. Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Sprachtheorie und Psycholinguistik." DU 42 (1990, 5): 8-18.

----------. "The Comparative Study of First and Second Language Development." Studies in Second Language Acquisition 12:2 (1990): 135-153.

Clahsen, H.; J. M. Meisel; M. Pienemann. Deutsch als Fremdsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1983.

D'Angelo, D. Interaktionsnetzwerke und soziokultureller Hintergrund italienischer Migranten und Migrantenkinder in Konstanz. *Sonderforschungsbereich 99 {98}.* Tübingen: Narr, 1984

Dechert, H. W.; D. Möhle; M. Raupach (Hrsg). Second Language Productions. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1984.

Diehl, E.; H. Albrecht; I. Zoch. Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems. *Reihe Germanistische Linguistik 114.* Tübingen: Niemeyer, 1991.

Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: 1984[4].

Ellis, R. "On the Relationship between Formal Practice and Second Language Acquisition: a Study of the Effects of Formal Practice on the Acquisition of German Word Order Rules." Die neuere Sprachen 91 (1992): 131-147.

----------. "Grammaticality Judgments and Second Language Acquisition" Studies in Second Language Acquisition 13:2 (1991): 161-86.

Felix, S. W. Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1982.

---------. "UG-Generated Knowledge in Adult Second Language Acquisition." Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Flynn, S.; W. O'Neill (Hrsg). Dordrecht: Reidel, 1988. 277-294.

----------. "The Accessibility of Universal Grammar in Second Language Acquisition." Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language. Eubank, L. (Hrsg). Amsterdam : Benjamins, 1991.89-103.

Felix, S. W.; W. Weigl. "Universal Grammar in the Classroom: The Effects of Formal Instruction on Second Language Acquisition." Second Language Research 7:2 (1991): 162-81.

Fine, J. (Hrsg). Second Language Discourse: A Textbook of Current Research. *Advances in Discourse Processes* . Norwood, NJ: Ablex, 1988.

Flynn, S. A Parameter-Setting Model of L2-Acquisition. Experimental Studies in Anaphora. Boston: Reidel, 1987.

----------. "Interactions between L2 Acquisition and Linguistic Theory." Confluence: Linguistics, L2 Acquisition and Speech Pathology. Eckman, Fred R. (Hrsg). Amsterdam: Benjamins, 1993. 79-103.

Flynn, S.; W. O'Neill (Hrsg). Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Dordrecht: Reidel, 1988.

Gair, J. W. "Kinds of Markedness." Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Flynn, S.; W. O'Neill (Hrsg). Dordrecht: Reidel, 1988. 225-250.

Gass, S. M. "Second Language Acquisition And Linguistic Theory: The Role of Language Transfer." Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Flynn, S.; W. O'Neill (Hrsg). Dordrecht: Reidel, 1988. 384-403.

Gass, S. M.; C. Madden; D. Preston; L. Selinker (Hrsg). Variation in Second Language Acquisition. Vol. 1: Discourse and Pragmatics. Vol. 2: Psycholinguistic Issues. Clevedon: Multilingual Matter, 1989.

Gislimberti, S. Deutsch-Italienisch: Syntaktische und semantische Untersuchungen. *Pro Lingua Bd. 4* . Wilhemsfeld: Egert, 1989.

Grewendorf, G. Deutsche Syntax. Eine Rektions-Bindungs-Analyse. Tübingen: Narr, 1988.

----------. "Parametriesierung der Syntax. Zur Kognitiven Revolution in der Linguistik." Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. L. Hoffmann (Hrsg). Berlin: De Gruyter, 1992. 11-73.

Haas, B. Universalgrammatik und gesteuerter Zweitsprachenerwerb. *Linguistische Arbeiten.* Tübingen: Niemeyer, 1993.

Haegemann, L. Introduction to Government and Binding Theory. Oxford: Blackwell, 1991.

Haiman, J.; S. A. Thompson (Hrsg). Clause Combining in Grammar and Discourse. Amsterdam: Benjamins, 1988.

Jordens, P. Das deutsche Kasussystem im Fremdsprachenerwerb. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1983.

Karpf, A. Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache(n). *Tübinger Beiträge zur Linguistik* . Tübingen: Narr, 1990.

Keim, I. Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter. *Forschungsberichte des IDS Mannheim 50.* Tübingen: Narr, 1984.

Kettenmann, B.; S. Wieden. Current Issues in European Second Language Acquisition Research. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1993.

Klein, W. "A Theory of Language Acquisition Is Not So Easy." Studies in Second Language Acquisition 12:2 (1990): 219-231.

----------. Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Athäneum, 1992

Klein, W.; C. Perdue. Utterance Structure. Developing Grammars Again. *Studies in Bilingualism 5.* Amsterdam: Benjamins, 1992.

Kohn, K. Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb. *Ergebnisse und Methoden Moderner Sprachwissenschaft 24* . Tübingen: Narr, 1990.

Königs, F. G.; A. Szulc (Hrsg). Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-

polnischen Kolloquium. *Manuskripte zur Sprachlehrforschung 29.* Bochum: Brockmeier, 1989.

Kuhs, K. Sozialpsychologische Faktoren im Zweitsprachenerwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der BRD. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1989.

Larsen-Freeman, D.; M. H.Long. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman, 1991.

Leirbukt, O.; B. Lindemann (Hrsg). Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1992.

Lightfoot, D.; N. Hornstein (Hrsg). Verb Movement. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Martohardjono, G.Gair, J. W. "Apparent UG Inaccessibility in Second Language Acquisition: Misapplied Principles or Principled Misapplications?" Confluence: Linguistics, L2 Acquisition and Speech Pathology. Eckman, Fred R. (Hrsg). Amsterdam: Benjamins, 1993. 79-103.

McLaughlin, B. Theories of Second Language Acquisition. London: Edward Arnold, 1987.

Meisel, J. M. "Principles of Universal Grammar and Strategies of Language Use: On Some Similarities and Differences between First and Second Language Acquisition." Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language. Eubank, L. (Hrsg). Amsterdam: Benjamins, 1991. 231-276.

Müller, N. "Erwerb der Wortstellung im Französischen und Deutschen. Zur Distribution von Finitheitsmerkmalen in der Grammatik bilingualer Kinder." Grammatik und Spracherwerb. M. Rothweiler (Hrsg). *Linguistische Arbeiten.* Tübingen: Niemeyer, 1990.

Müller, N. Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei Bilingualen Kindern. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen : Narr, 1993.

Niehaus-Lohberg, E. Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigungsfähigkeit. Eine Analyse pragmatischer Aspekte der Lernersprache. *Studies in Intercultural Communication 5*. Saarbrücken: Breitenbach, 1988.

Obler, L. K. Neurolinguistics and Parameter Setting. Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Flynn, S.; W. O'Neill (Hrsg). Dordrecht: Reidel, 1988. 117-124.

Odlin, T. Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning. *Cambridge Applied Linguistic Series*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Olsen, S.; G. Fanselow. >DET, COMP UND INFL<. Zur Syntax funktionaler Kategorien und grammatischer Funktionen. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1991.

Parodi, T. "Funktionale Kategorien im bilingualen Erstspracherwerb und im Zweitspracherwerb." Grammatik und Spracherwerb. Rothweiler, M. *Linguistische Arbeiten.* Tübingen: Niemeyer, 1990.

Pfaff, C. W. "The Issue of Grammaticalization in Early German Second Language." Studies in Second Language Acquisition 14: 3 (1992): 273-96.

Pinker, S. Learnability and Cognition. The Acquisition of Argument Structure. London: Bradford, 1989.

Preston, D. R. Sociolinguistics and Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell, 1989.

Reis, M. (Hrsg). Wortstellung und Informationsstruktur. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1993.

Renzi, L.; G. Salvi. Grande grammatica italiana di consultazione. Bologna: Il Mulino, 1991.

Rickheit, G.; H.Strohner. Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen: Franke, 1993.

Rizzi, L. Issues in Italian Syntax. Dordrecht: Foris, 1982.

Rizzi, L. Spiegazione e Teoria Grammaticale. Padova: CLESP, 1984.

Rizzi, L. Spiegazione e Teoria Grammaticale. Padova: Unipress, 1990.

Rost, M. Sprechstrategien in "freien Konversationen". Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen: Narr, 1989.

Rothweiler, M. (Hrsg). Grammatik und Spracherwerb . *Linguistische Arbeiten.* Tübingen: Niemeyer, 1990.

---------. Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. *Linguistische Arbeiten.* Tübingen: Niemeyer, 1993.

Sarter, H. Sprache, Spracherwerb, Kultur. Das Beispiel der Migrantenkinder in Frankreich. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1991.

Scaglione, A. The Theory of German Word Order from the Renaissance to the Present. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981.

Schwartz, B. D. "Conceptual and Empirical Evidence: A Response to Meisel." Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language. Eubank, Lynn (Hrsg). Amsterdam: Benjamins, 1991. 277-304.

----------. "On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior." Studies in Second Language Acquisition 15:2 (1993): 147-63.

Schwartz, B. D.; A. Tomaselli. "Some Implications from an Analysis of German Word Order." Issues in German Syntax. W. Abraham, W. Kosmeijer and E. Reuland (Hrsg). Den Haag: Mouton, 1990.

Seliger, H.; E. Shohamy. Second Language Research Methods. Oxford: University Press, 1989.

Selinker, L.; U. Lakshmanan. "Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle." Language Transfer in Language Learning. Selinker, L.; S. Gass (Hrsg). Amsterdam: Benjamins, 1993. 197-216.

Skehan, P. Individual Differences in Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1989.

Stabler, E. P. The Logical Approach to Syntax. Foundations, Specifications and Implementations of Theories of Government and Binding. Cambridge: MIT Press, 1992.

Taeschner, T. The Sun is Feminine. A Study on Language Aquisition in Bilingual Children. Berlin: Springer, 1983.

Terrasi, E. Der Erwerb und Gebrauch deutscher Nebensätze im Fremdsprachenunterricht. Manuskript der Universität Zürich, 1994.

Tracy, R. Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitions-psychologische Aspekte einer Theorie des Erstsprachenerwerbs. *Tübinger Beiträge zur Linguistik.* Tübingen: Narr, 1991.

Trahey, M.; L. White. "Positive Evidence and Preemption in the Second Language Classroom." Studies in Second Language Acquisition 15:2 (1993): 181-204.

Vogel, K. Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. *Tübinger Beiträge zur Linguistik* . Tübingen: Narr, 1990.

Weissenborn, J. "Functional Categories and Verb Movement: The Acquisition of German Syntax Reconsidered." Grammatik und Spracherwerb. Rothweiler, M. (Hrsg). *Linguistische Arbeiten.* Tübingen: Niemeyer, 1990.

Wendt, M. Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Bd. 1: Die drei Dimensionen der Lernersprache. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Narr, 1993.

Wexler, K. "Finiteness and Head Movement in Early Child Grammars." Verb Movement. Lightfoot, D.; N. Hornstein (Hrsg). Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 305-351.

White, L. Universal Grammar and Second Language Acquisition. Amsterdam: Benjamin, 1989.

----------. "Second Language Acquisition and Universal Grammar." Studies in Second Language Acquisition 12:2 (1990): 121-133.

----------. "Long and Short Verb Movement in Second Language Acquisition." Canadian Journal of Linguistics 37:2 (1992): 273-99.

----------. "Universal Grammar: Is it just a New Name for Old Problems?" Language Transfer in Language Learning. Selinker, L.; S. Gass (Hrsg). Amsterdam: Benjamins, 1992. 217-232.

Wood, C. Zweitspracherwerb. Das Ringen mit den Verbstellungsregeln. Manuskript der Universität Zürich, 1992.

Zobl, H. "Sources of Linguistic Knowledge and Uniformity of Nonnative Performance." Studies in Second Language Acquisition 14:4 (1992): 387-402.

7. Anhang 1

Schreibaufgabe

Klasse: 4D1
Name:
Datum: 11.4.94

Wähle einen der folgenden Schreibanlässe und verfasse dazu einen Text von ungefähr 100 Wörtern. Du darfst das Wörterbuch benutzen.

1. Liebe Eltern,
   Ich weiss nicht, ob ich euch diesen Brief wirklich geben werde; es gibt aber einige Dinge, die ich euch schon lange sagen wollte: .....

Schreib den Brief zu Ende.

2. Eine fast wahre Geschichte

   In einer ganz normalen Stadt, an einem ganz normalen Tag trafen sich ein ganz normaler Junge und ein ganz normales Mädchen; da passierte etwas, das nicht mehr so ganz normal war .....

Schreib die Geschichte zu Ende.

3. Ein offener Brief an meine Lehrer

   Liebe Lehrer,

   Ihr sagt uns immer, dass wir sagen sollten, was wir denken; das ist gar nicht so einfach, doch ich will es versuchen: .....

Schreib den Brief zu Ende.

GUTE ARBEIT

Schreibaufgabe

Klasse: 4D1
Name:
Datum: 11.4.94

Wähle einen der folgenden Schreibanlässe und verfasse dazu einen Text von ungefähr 300 Wörtern. Das Wörterbuch steht dir zur Verfügung.

1. Liebe Eltern,
   Ich bin mir nicht sicher, ob ich diesen Brief an Euch je abschicken, ob ich ihn zu Ende bringen werde. Vielleicht wird er eine Notiz bleiben, wie viele andere, die ich im Laufe der Jahre angefangen habe ...

Schreib den Brief zu Ende.

2. Pamphlet an die Welt

   Lasst mich so sein wie ich bin und zwingt mich nicht, so zu werden, wie ihr mich haben wollt!

Schreib das Pamphlet zu Ende.

3. Das Lob der Langsamkeit
   Wenn die Schnellen eine Dummheit machen, sind die Langsamen noch am Nachdenken.

Schreib das Lob zu Ende.

4. Ein Tagebuch:

Liebe - einfach schrecklich

Schreib das Tagebuch zu Ende.

GUTE ARBEIT

German 100 **ET**

AUFSATZ 27.3.95

Schreibanlässe

(45 Minuten, 150-200 Wörter)

1. Liebe Eltern,

Ich bin mir nicht sicher, ob ich diesen Brief an Euch je abschicken, ob ich ihn zu Ende bringen werde. Vielleicht wird er eine Notiz bleiben, wie viele andere, die ich im Laufe der Jahre angefangen habe ...

Schreib den Brief zu Ende.

2. Pamphlet an die Welt

Lasst mich so sein wie ich bin und zwingt mich nicht, so zu werden, wie ihr mich haben wollt!

Schreib das Pamphlet zu Ende.

3. Das Lob der Langsamkeit

Wenn die Schnellen eine Dummheit machen, sind die Langsamen noch am Nachdenken.

Schreib das Lob zu Ende.

4. Ein Tagebuch:

Liebe - einfach schrecklich

Schreib das Tagebuch zu Ende.

G150 (200 Wörter)

Stelle einen Vergleich auf zwischen: a. Deine Freizeitbeschäftigungen

b. Dein Leben heute und gestern

c. Vorteile und Nachteile einer kleinen/großen Uni

G310 (250-300 Wörter)

1. Gibt es ein Recht auf Arbeit?
2. Wie die Konjunktur mein Leben beeinflußt.
3. Das magische Viereck.

Anhang II

Legende zum Raster

In der Textspalte (B)[118] gebrauchte Symbole für das Tessiner Korpus

---	=	Abbruch oder Fortführungspunkte in den Schülertexte
...	=	eingebetteter Satz, der in der nächsten Zeile folgt
(..)	=	Pause
(...)	=	lange Pause
XX	=	nicht verständliche Äusserung

In der Textspalte (B) gebrauchte Symbole für das kanadische Korpus

---	=	Abbruch oder Fortführungspunkte in den Schülertexte
(...)	=	eingebetteter Satz, der in der nächsten Zeile folgt
...	=	Pause
... ...	=	lange Pause
XXX	=	nicht verständliche Äusserung

Struktur der Hauptsätze (Spalten C-G)

Hs	=	Hauptsatz
Inv	=	Inversion
NInv	=	nicht stattgefundene Inversion
aFVs	=	andere Fehler in der Verbstellung
0	=	subjektloser Hauptsatz

Struktur der finiten Nebensätze (Spalten H-M)

fNs	=	eingeleiteter finiter Nebensatz
Ve	=	Verb-End-Stellung
V2	=	Verb-Zweit-Stellung
V3	=	Verb-Dritt-Stellung
afVs	=	andere fehlerhafte Verbstellung
0-Sub	=	subjektloser finiter Nebensatz

Art der finiten eingeleiteten Nebensätze (N-P)

AS	=	Adverbialsatz
KS	=	Komplementsatz
RS	=	Relativsatz

[118] Angaben, die Spalten betreffen, beziehen sich auf das elektronische Blatt, und sind in den Beispielsausdrucken nicht erkennbar.

Art der Adverbialsätze (Q-W)

kaus	=	Kausalsatz
kond	=	Konditionalsatz
kons	=	Konsekutivsatz
konz	=	Konzessivsatz
fin	=	Finalsatz
mod	=	Modalsatz
temp	=	Temporalsatz

Nicht eingeleitete finite Nebensätze (X)

NsV2	=	nicht eingeleiteter finiter Nebensatz mit Verb-Zweit-Stellung

Struktur der infiniten Nebensätze (Y-AA)

iNs	=	infinitiver Nebensatz
fiNs	=	finaler infinitiver Nebensatz
fK	=	fehlerhafte Konstruktion

'Eingeleitete' Hauptsätze (AC-AL)

Adv	=	Hauptsatzeinleitende Adverbien
kaus	=	Kausale Bedeutung
kond	=	Konditionale Bedeutung
kons	=	Konsekutive Bedeutung
konz	=	Konzessive Bedeutung
fin	=	Finale Bedeutung
mod	=	Modale Bedeutung
temp	=	Temporale Bedeutung

Abweichungen im Gebrauch der satzeinleitenden Elemente (Subjunktionen, Komplementierer und satzeinleitende Adverbien) (AK-AM)

FP	=	fehlerhafte Partikel
0-P	=	fehlende Partikel
d/dV	=	dass/das-Verwechslung

Nicht stattgefundene Inversionen **nach:** (AO-AR)

Wh	=	w-Wort
Top	=	Topikalisation (jegliche Art von Satzglieder ausser Subjekt)
Ad	=	Adverb (jeglicher Art)
VNs	=	vorangestellter Nebensatz

Grad der Abhängigkeit der finiten und infiniten Nebensätze (AT-AV)

1'	=	finiter Nebensatz 1. Grades
2'	=	finiter Nebensatz 2. Grades
3'	=	finiter Nebensatz 3. Grades (oder mehr)

Nicht stattgefundene Verb-End-Stellung im finiten Nebensatz **bei:** (AX-BB)

e	=	einfaches Prädikat
aux	=	Prädikat mit Hilfsverb
mod	=	Prädikat mit Modalverb
a/m	=	Prädikat mit Hilfs-und Modalverb
par	=	Zusammengesetztes Verb

'Komposition' der finiten Nebensätze (BD-BK)

S/Pr	=	Subjekt+Prädikat
S/Pr/N	=	Subjekt+Prädikat+Negation
S/Pr/E	=	Subjekt+Prädikat+1Satzglied
S/Pr/E/N	=	Subjekt+Prädikat+1Satzglied+Negation
S/Pr/2E	=	Subjekt+Prädikat+2Satzglieder
S/Pr/2E/N	=	Subjekt+Prädikat+2Satzglieder+Negation
3+E	=	Subjekt+Prädikat+3 oder mehr Satzglieder
3+E/N	=	Subjekt+Prädikat+3 oder mehr Satzglieder+Negation

	TEXT	Hs	Inv	NInv	AFVS	O	fNs
1	eh die die Güllener eh eh beginnen	1					
2	Ill eh eh zu eh beschatten						
3	und eh er denkt er denken	1					
4	daß eh Ill eh ist nicht eh schuldig ist						1
5	und und sie denken denken	1					
6	daß eh daß eh sie sind eh böse						1
7	aber aber sie eh sind mehr eh gierig	1					
8	die der Lehrer eh will eh Ill helfen	1					
9	aber eh er er weiss	1					
10	daß eh eh sein GeldXX Geldgier eh ist sehr stark						1
11	nein sie sie eh eh denken	1					
12	daß Güllen ist ein ist eine eh schöne Stadt						1
13	und eh sie weiss nicht die eh die eh sie wissen nicht eh die eh anderen Dinge	1					
14	das da ist XX /occurres first/						1
15	eh die Güllener eh haben ein andere /conference/ zur Stadt	1					
16	und eh ... die Pressemänner sind da	1					
17	aber sie denkt daß aber sie denken	1					
18	daß eh dies ist eh dies eh für eh Claires eh /donation/ ist						1
19	aber dies ist ein eh eh ein ... ein ... hier ist	1					
20	wo die eh Güllener eh Ills eh Ills Tod entscheiden						1
21	nein sie sie eh die Güllener eh sind sehr eh eh ... /quite/ sehr	1					
	still schweigsam über die Ills Rechte über die Wahrheit						
22	und eh wenn wenn die Güllener eh ... eh Ill tö töt finden vor						1
23	die die eh Pressemänner denken	1		1			
24	daß eh das Stiftung oh die Stiftung eh eh ... XXX						1
25	der der Turner erdrosselt Ill	1					
26	und eh wenn die Pressemänner ka kommen						1
27	sagte der Doktor	1	1				
28	daß eh daß es war ein eine Herzschlag						1
29	und eh er sagte nicht	1					
30	daß Ill eh daß daß die Güllener Ill tötet						1
31	we wenn Claire Ills /corpse/ eh sehen						1
32	und eh eh sie gebe eh ein das das Geld	1		1			
33	nein sie sie sagte Ill sie sagten	1					
34	daß Ill ist ein Marter für für Güllen						1
35	und er ist er ist jetzt ein /hero/	1					
36	eh Ill wird ein Held	1					
37	eh er ist ein tragischer Held	1					
38	aber eh... wenn er sein Tod erkennt annimt						1
39	eh dann eh er ein Held wird	1			1		
40	nein er er ist nicht sehr heroisch	1					
41	aber er ist mehr heroisch er ist heroischer /than before/	1					
42	ein bisschen aber eh e... der der Tod ist ist ein sehr realistisch Idee	1					
43	das eh eh die Güllener kann eh die Wahrheit eh geben						1
###		Hs	Inv	NInv	AFVS	O	fNs
###		26	1	2	1	0	16

Ve	V3	V2	afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp	NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv
																1			
1						1													
	1					1													
	1					1													
	1					1													
	1						1												
1						1													
1							1												
			1		1									1					
1						1													
1					1									1					
	1					1													
1						1													
1					1									1					
	1					1													
1					1									1					
	1						1												
Ve	V3	V2	afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp	NSV2	iNs	fiNs	fK	Adv
8	7	0	1	0	4	9	3	0	0	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0

kaus	kond	kons	konz	fin	temp

e	aux	mod.	a/m	par
	1			
	1			
	1			
1				
				1
	1			
	1			
		1		
e	aux	mod.	a/m	par
1	5	1	0	1

S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/N	3+E	3+E/N
			1				
		1					
		1					
		1					
		1					
		1					
		1					
				1			
1							
1							
		1					
		1					
		1					
				1			
		1					
				1			
S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/(E)	S/Pr/(E)/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/N	3+E	3+E/N
2	0	10	1	3	0	0	0

Anhang III

Legende zu den zusammenfassenden Tabellen

Für die Tabellen, die die Resultate der Rasteranalyse zusammenfassen, gelten die Abkürzungen, die in der Legende zum Raster auf Seiten 125-26 erklärt werden.

In den Spalten der Tabellen zur Subjunktionenwahl und Komplementiererwahl befinden sich die gebrauchten Partikel (**k.** steht für konditional, **t.** für temporal) in den Zeilen die Bezeichnungen der Texte und Aufnahmen.

In den Tabellen zur Analyse der Relativsätze werden folgende Abbkürzungen gebraucht:

RS	=	Relativsatz
Rel	=	Relativsatz
N-A	=	Relativsatzphrase im Nominativ oder im Akkusativ
Ver	=	Vergleichssatz
FPron	=	fehlerhaftes Pronomes
was	=	was
wer	=	wer
wo	=	wo
aR	=	anderes Relativum

Zusammenfassung der Analyse, 1. Klasse

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2	afVs
A.1.1.1	46	23	7	0	0	0	17	17	0	0	0
A.1.1.2	32	23	7	1	1	0	9	8	0	1	0
A.1.1.3	33	27	5	4	0	0	3	3	0	0	0
A.1.1.4	27	14	1	0	1	0	11	9	1	0	1
A.1.1.5	38	20	7	2	0	0	17	17	0	0	0
A.1.1.6	41	21	7	0	0	0	19	17	1	1	0
A.1.1.7	36	33	4	1	0	1	1	0	1	0	0
A.1.1.8	31	22	2	1	0	0	9	8	0	1	0
A.1.1.9	30	25	7	0	1	0	5	5	0	0	0
A.1.1.10	36	24	8	0	0	0	12	12	0	0	0
A.1.1.11	13	7	1	0	0	0	6	6	0	0	0
A.1.1.12	41	27	4	5	0	1	11	9	1	1	0
A.1.1.13	31	20	5	0	1	0	9	6	2	1	0
A.1.1.14	29	22	5	0	0	0	5	4	0	1	0
A.1.1.15	27	22	4	2	0	0	5	5	0	0	0
A.1.1.16	34	25	6	2	2	0	9	9	0	0	0
A.1.1.17	36	24	6	0	1	0	8	8	0	0	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2	afVs
TOT	561	379	86	18	7	2	156	143	6	6	1

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2	afVs
T.1.1.1	26	17	0	0	0	0	6	5	0	1	0
T.1.1.2	20	15	3	0	0	0	4	4	0	0	0
T.1.1.3	26	14	2	0	0	0	10	8	2	0	0
T.1.1.4	43	31	4	3	1	0	11	10	1	0	0
T.1.1.5	42	28	9	2	0	0	10	9	1	0	0
T.1.1.6	67	49	10	0	0	0	13	13	0	0	0
T.1.1.7	33	16	1	0	0	0	12	10	1	1	0
T.1.1.8	37	25	0	3	0	1	10	10	0	0	0
T.1.1.9	20	15	4	3	0	0	5	5	0	0	0
T.1.1.10	42	38	0	1	0	2	4	3	1	0	0
T.1.1.11	43	29	3	5	0	0	13	10	3	0	0
T.1.1.12	66	51	9	2	0	0	12	11	1	0	0
T.1.1.13	35	17	3	0	0	1	16	12	1	3	0
T.1.1.14	77	53	5	3	1	0	22	20	2	0	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2	afVs
TOT	577	398	53	22	2	4	148	130	13	5	0

0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp	NsV2
0	7	9	1	1	0	2	0	0	0	4	0
3	4	4	1	0	0	1	0	0	0	3	0
0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1	3	6	2	1	1	0	1	0	0	0	0
0	3	12	2	0	0	0	0	0	0	3	0
0	7	7	5	2	0	0	3	0	0	2	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
0	3	6	0	1	1	0	0	0	1	0	0
0	1	3	1	0	0	0	0	0	0	1	0
0	4	4	4	1	0	0	0	0	0	3	0
0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0
0	7	1	3	5	1	0	0	0	0	1	0
0	4	3	2	1	0	0	0	1	1	1	0
1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0
0	2	0	3	0	0	1	0	0	0	1	0
0	3	0	6	1	0	0	0	0	0	2	0
0	5	2	1	2	0	1	0	0	0	2	0

0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp	NsV2
5	57	64	35	15	3	5	4	1	3	26	1

0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp	NsV2
1	1	1	4	1	0	0	0	0	0	0	1
0	1	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0
0	5	3	2	4	0	0	1	0	0	0	0
0	5	5	1	1	0	0	2	0	0	2	0
1	5	2	3	3	1	0	0	0	1	0	0
1	5	3	5	2	0	0	0	0	0	3	0
0	2	4	6	0	0	0	0	0	0	2	0
0	3	4	3	2	0	0	0	0	0	1	0
1	1	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0
2	8	5	0	1	0	0	0	0	1	6	0
0	6	5	1	3	0	1	0	0	1	1	0
2	2	2	12	1	0	0	1	0	0	0	0
0	3	8	11	1	0	0	0	0	0	2	0

0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp	NsV2
8	48	43	57	21	1	2	4	0	3	17	1

iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP	0-P
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	2	0
3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1	0	1	2	0	0	0	0	0	2	2	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	2
2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3	0
2	2	0	3	0	0	0	0	0	3	1	0
0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4	2	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0
iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP	0-P
25	10	5	17	2	0	2	2	0	11	15	4

iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP	0-P
2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4	1	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0
5	5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
5	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0
3	0	0	4	0	0	0	0	0	4	1	0
2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP	0-P
30	15	4	9	1	0	2	0	0	6	9	1

d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.	a/m
0	0	0	0	0	16	5	2	0	0	0	0
0	0	0	1	0	9	0	0	1	0	0	0
0	1	2	1	0	6	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	10	3	0	1	1	0	0
0	1	0	1	0	15	3	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	16	4	0	0	2	0	0
0	0	0	0	1	3	0	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0	8	1	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	11	1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0
0	2	1	0	2	10	4	0	2	0	0	0
1	0	0	0	0	9	2	0	0	3	0	0
0	0	0	0	0	6	1	0	0	1	0	0
0	0	0	2	0	5	0	0	0	0	0	0
0	0	1	1	0	9	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	10	1	1	0	0	0	0
d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.	a/m
4	5	4	6	3	152	27	3	4	9	0	0

d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.	a/m
0	0	0	0	0	6	3	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	8	3	1	0	2	0	0
0	0	2	0	1	11	1	0	0	1	0	0
0	0	2	0	0	12	2	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	16	2	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	14	2	1	1	1	0	0
0	0	2	1	0	10	2	0	0	0	0	0
0	0	3	0	0	5	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	4	0	0	1	0	0	0
0	0	1	1	3	13	1	0	2	0	0	0
0	0	0	2	0	13	2	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	15	2	1	0	4	0	0
0	0	2	0	1	21	3	0	0	0	2	0
d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.	a/m
0	0	12	5	5	153	23	3	5	9	2	0

par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/	3+E	3+E/N
0	4	0	8	0	4	1	0	0
0	4	0	3	0	2	0	0	0
0	0	0	2	1	0	0	0	0
0	1	0	4	0	3	2	1	0
0	3	1	7	0	3	0	3	0
0	5	1	6	1	3	2	1	0
0	1	0	0	0	1	0	0	0
0	4	0	2	0	2	1	0	0
0	4	0	0	0	1	0	0	0
0	4	1	3	2	2	0	0	0
0	1	1	1	0	3	0	0	0
0	5	0	6	0	0	0	0	0
0	4	1	4	0	0	0	0	0
0	2	0	1	0	1	0	1	0
0	2	0	2	1	0	0	0	0
0	1	0	8	0	0	0	0	0
0	4	0	3	0	1	0	0	0
par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/	3+E	3+E/N
0	49	5	60	5	26	6	6	0

par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/	3+E	3+E/N
0	5	0	2	0	0	0	0	0
0	0	0	3	0	1	0	0	0
0	4	0	2	1	2	0	1	0
0	3	0	7	1	0	0	0	0
0	6	0	4	0	0	0	0	0
0	5	0	8	0	0	0	0	0
0	3	0	7	1	0	1	0	0
0	8	0	1	0	1	0	0	0
0	1	0	3	1	0	0	0	0
0	3	0	0	0	1	0	0	0
1	4	0	7	0	2	0	0	0
1	4	0	5	2	1	0	0	0
0	6	0	7	2	1	0	0	0
0	12	0	7	0	3	0	0	0
par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/	3+E	3+E/N
2	64	0	63	8	12	1	1	0

Zusammenfassung der Analyse, 4. Klasse

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
A.4.1.1	63	34	8	1	0	1	24	23	2	0
A.4.1.2	66	29	13	0	0	0	24	22	2	0
A.4.1.3	53	31	9	0	0	5	16	15	1	0
A.4.1.4	60	38	9	0	0	0	16	14	1	0
A.4.1.5	63	41	9	0	0	1	17	14	3	0
A.4.1.6	54	26	6	0	0	0	19	19	0	0
A.4.1.7	42	33	4	4	0	0	8	8	0	0
A.4.1.8	42	23	7	0	0	0	18	18	0	0
A.4.1.9	61	28	6	0	0	0	27	25	2	0
A.4.1.10	70	44	8	0	1	0	22	22	0	0
A.4.1.11	44	23	4	3	0	0	13	11	0	2
A.4.1.12	45	33	10	0	0	0	9	9	0	0
A.4.1.13	39	20	6	0	0	0	17	16	1	0
A.4.1.14	61	48	17	1	0	1	7	6	0	1
A.4.1.15	62	33	4	0	0	0	19	19	0	0
A.4.1.16	52	30	9	0	1	0	19	15	0	3
A.4.1.17	70	51	9	2	0	1	13	11	0	2
A.4.1.18	45	27	6	0	0	0	17	16	0	1
A.4.1.19	62	32	7	1	0	0	21	20	1	0
A.4.1.20	62	37	4	3	0	0	21	20	1	0
A.4.1.21	66	24	9	1	1	0	32	30	1	1
A.4.1.22	62	38	9	0	1	0	10	10	0	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
TOT	1244	723	173	16	4	9	389	363	15	10

afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
0	2	7	15	2	3	2	1	0	0	0	1
0	1	8	8	8	5	2	0	0	0	0	1
0	0	14	2	0	6	3	0	0	0	0	5
1	0	4	5	7	1	3	0	0	0	0	0
0	0	4	7	6	0	4	0	0	0	0	0
0	0	12	4	3	4	1	0	1	0	3	3
0	0	3	3	2	1	0	0	1	0	0	1
0	0	4	4	10	1	3	0	0	0	0	0
0	0	8	15	4	4	1	0	2	1	0	0
0	0	4	13	5	2	0	0	0	1	0	1
0	1	4	6	3	1	2	0	0	0	0	1
0	0	3	5	1	2	1	0	0	0	0	0
0	0	3	3	11	3	0	0	0	0	0	0
0	0	1	2	4	1	0	0	0	0	0	0
0	0	7	7	5	3	4	0	0	0	0	0
1	1	6	11	2	0	0	0	2	0	0	4
0	0	1	12	0	0	0	0	0	0	0	1
0	1	5	12	0	3	0	0	0	0	1	1
0	1	6	12	3	2	1	0	0	0	0	3
0	0	6	9	6	1	3	1	0	0	0	1
0	0	10	15	7	4	3	0	0	0	0	3
0	0	4	2	4	1	3	0	0	0	0	0
afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
2	7	124	172	93	48	36	2	6	2	4	26

NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
0	13	0	1	3	1	0	1	0	0	1	0
0	6	0	0	2	2	0	0	0	0	0	1
0	6	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0
0	5	2	0	5	1	1	1	0	2	0	3
3	6	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
0	6	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0
0	4	2	1	2	0	0	1	1	0	0	0
0	8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	3	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0
1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
0	6	0	4	2	0	0	1	1	0	0	0
0	10	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
0	6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	10	3	6	2	0	0	1	0	0	1	1
0	14	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0
NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
5	127	18	26	28	8	3	9	3	2	3	7

0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	2	0	1	0	0	22	7	0	0	1	1
0	1	0	0	0	0	21	11	5	0	0	1
0	0	0	0	0	0	19	3	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	17	5	0	0	1	1
0	0	0	0	0	0	16	5	1	0	2	1
0	0	0	0	0	0	24	4	0	0	0	0
0	0	1	3	0	0	8	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	14	4	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	16	9	8	0	2	0
0	0	0	0	0	0	23	3	0	0	0	0
0	0	0	0	0	3	15	4	2	0	2	0
0	0	0	0	0	0	11	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	15	3	1	0	1	0
0	0	0	0	1	0	12	1	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	25	4	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	15	7	0	1	1	0
0	0	0	1	1	0	15	4	0	2	0	0
0	0	0	0	0	1	14	2	2	1	0	0
0	0	0	0	0	0	23	4	3	0	1	0
0	1	0	1	2	0	15	9	1	1	0	0
0	1	1	0	0	0	32	10	0	0	0	2
0	1	0	0	0	0	21	3	0	0	0	0
0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	7	2	6	4	4	393	104	24	6	12	6

a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/	3+E	3+E/N
0	0	5	0	8	3	3	3	2	0
0	1	6	3	5	1	7	1	1	0
0	0	6	2	7	0	1	0	0	0
0	0	6	2	5	1	1	0	1	0
0	0	9	0	5	0	2	1	0	0
0	0	6	0	7	2	5	0	2	0
0	0	2	0	5	0	0	0	1	0
0	0	6	0	8	1	3	0	0	0
0	0	6	1	11	2	6	0	1	0
0	0	15	1	5	1	0	0	0	0
0	0	3	3	6	1	0	0	0	0
0	0	3	0	3	0	3	0	0	0
0	0	10	2	1	2	2	1	0	0
0	0	3	0	3	1	0	0	0	0
0	0	12	3	3	1	0	0	0	0
0	2	8	2	4	3	2	0	0	0
0	0	7	0	5	0	1	0	0	0
0	0	4	0	7	3	3	0	0	0
0	0	11	1	6	2	1	0	0	0
0	0	12	1	8	0	1	0	0	0
0	0	10	2	13	3	3	1	0	0
0	0	1	0	7	1	1	0	0	0
a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/	3+E	3+E/N
0	3	151	23	132	28	45	7	8	0

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
T.4.1.1	48	35	3	3	0	0	13	5	8	0
T.4.1.2	28	17	1	2	0	0	11	3	8	0
T.4.1.3	33	19	2	3	0	0	10	7	3	0
T.4.1.4	36	23	3	7	0	0	13	5	7	1
T.4.1.5	38	27	2	5	0	2	8	6	2	0
T.4.1.6	40	28	4	1	0	0	8	5	3	0
T.4.1.7	39	20	3	2	0	0	12	10	0	1
T.4.1.8	60	39	1	8	1	1	18	9	6	3
T.4.1.9	77	35	9	1	0	2	30	17	8	1
T.4.1.10	81	30	5	1	1	2	42	23	18	1
T.4.1.11	59	27	0	6	0	0	25	11	13	1
T.4.1.12	40	21	3	3	1	0	18	13	5	0
T.4.1.13	46	28	3	0	2	0	15	10	5	0
T.4.1.14	28	16	3	2	0	0	9	5	4	0
T.4.1.15	25	15	1	1	0	0	9	2	6	0
T.4.1.16	36	16	2	1	0	0	17	12	5	0
T.4.1.17	44	27	2	2	0	0	13	11	1	1
T.4.1.18	122	61	5	9	0	0	41	31	9	1
T.4.1.19	88	49	6	1	0	0	31	31	0	0
T.4.1.20	45	24	5	1	0	0	20	11	9	0
T.4.1.21	26	18	6	2	0	1	7	7	0	0
T.4.1.22	34	25	1	1	0	0	5	4	1	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
TOT	1073	600	70	62	5	8	375	238	121	10

afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
0	0	7	6	0	6	0	0	0	0	0	1
0	0	7	3	1	7	0	0	0	0	0	0
0	0	4	5	1	1	0	0	2	0	0	1
0	0	3	7	3	3	0	0	0	0	0	0
0	0	5	3	0	2	1	0	0	0	0	2
0	0	5	2	1	4	0	0	0	0	1	0
1	0	5	5	2	2	1	0	0	1	0	1
0	2	5	3	10	3	0	0	1	0	0	1
4	0	15	13	2	11	3	0	1	0	0	0
0	1	15	20	7	7	6	0	0	0	2	0
0	0	10	13	2	9	0	0	0	0	0	1
0	3	4	9	5	4	0	0	0	0	0	0
0	0	7	6	2	7	0	0	0	0	0	0
0	1	3	5	1	2	0	0	0	0	1	0
1	1	2	5	2	2	0	0	0	0	0	0
0	1	4	7	6	3	1	0	0	0	0	0
0	1	7	4	2	3	1	0	0	0	0	3
0	0	14	14	13	9	1	0	0	0	0	4
0	0	11	8	12	4	1	0	1	1	3	1
0	0	7	10	3	5	0	0	1	0	0	1
0	1	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0
afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
6	11	140	152	83	94	15	0	6	2	7	16

NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
2	2	1	1	2	0	0	2	0	0	0	1
0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0
0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
0	7	6	1	1	0	0	1	0	0	0	2
0	3	3	0	2	0	0	0	0	0	2	2
8	4	4	2	3	3	0	0	0	0	0	0
2	7	5	2	1	0	0	1	0	0	0	0
0	7	1	3	2	0	0	2	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1	2	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0
0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
8	12	4	3	4	0	0	4	0	0	0	2
3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
27	71	31	14	21	4	0	15	0	0	2	9

O-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	0	1	2	0	12	1	0	2	4	2
0	0	0	1	1	0	10	1	0	3	3	2
0	0	0	0	2	1	9	4	1	1	1	1
0	0	0	1	6	0	12	1	0	3	1	4
0	0	0	5	0	0	8	2	1	0	0	2
0	0	0	1	0	0	10	2	0	1	1	1
1	0	0	0	1	1	17	2	0	1	0	1
0	0	0	6	2	0	19	2	0	1	6	2
0	0	0	1	0	0	22	13	7	2	6	5
0	0	0	0	1	0	29	16	6	8	4	7
0	0	0	2	2	2	22	7	3	4	7	3
0	0	0	3	0	0	13	4	2	2	1	2
0	0	0	0	0	0	13	2	3	3	2	0
0	0	0	1	0	1	7	4	1	3	1	0
0	0	0	1	0	0	7	2	1	1	1	4
0	0	0	1	0	0	13	6	1	3	0	2
0	0	0	0	0	2	12	5	0	2	0	0
0	0	0	4	3	2	35	21	5	5	3	1
0	0	0	1	0	0	29	8	2	0	0	0
0	0	0	1	0	0	17	4	0	4	2	3
0	0	2	0	0	0	7	1	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	8	1	0	1	0	0
O-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
1	0	2	31	20	9	331	109	33	50	43	42

a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/N	3+E	3+E/N
0	0	5	1	4	0	1	2	0	0
0	0	4	1	3	1	1	1	0	0
0	0	3	0	6	2	0	0	0	1
0	0	3	0	5	2	3	0	0	0
0	0	5	0	2	0	1	0	0	0
0	0	4	0	5	0	1	0	0	0
0	0	2	0	3	2	5	0	0	0
0	0	7	0	6	2	2	0	1	0
0	0	9	1	9	5	9	2	3	0
0	0	17	0	12	4	7	3	1	0
0	0	7	0	11	2	3	0	1	1
0	0	8	1	7	0	1	0	1	0
0	0	4	0	8	1	2	0	0	0
0	0	3	1	5	0	0	0	1	0
0	1	3	1	2	1	1	1	0	0
0	0	8	0	7	1	1	0	0	0
0	0	1	1	7	2	2	0	0	0
0	1	15	2	21	0	6	1	4	0
0	0	13	1	12	1	7	0	0	0
0	0	3	4	7	2	4	0	0	0
0	0	1	3	3	0	0	0	0	0
0	0	4	1	1	0	0	0	0	0
a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/N	3+E	3+E/N
0	2	129	18	146	28	57	10	12	2

Zusammenfassung der Analyse, G100

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
G100 A1	25	19	5	0	3	0	6	2	4	0
G100 A2	42	25	2	1	0	0	15	12	2	1
G100 A3	36	27	5	2	0	0	4	2	1	0
G100 A4	39	33	2	5	0	0	5	1	4	0
G100 A5	46	37	4	3	0	0	6	4	1	1
G100 A6	36	29	6	7	0	0	6	0	6	0
G100 A7	33	25	0	0	0	0	7	4	1	2
G100 A8	45	34	8	0	0	0	9	7	1	1
G100 A9	29	23	2	1	0	0	4	3	0	1
G100 A10	42	28	1	2	1	0	7	2	5	0
G100 A11	27	25	2	2	0	0	1	0	1	0
G100 A12	20	19	0	3	0	0	0	0	0	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
TOT	420	324	37	26	4	0	70	37	26	6

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
G100 M1	33	24	5	0	0	0	7	7	0	0
G100 M2	18	15	2	1	0	0	3	2	1	0
G100 M3	30	24	0	0	0	0	6	6	0	0
G100 M4	24	20	0	0	0	0	3	3	0	0
G100 M5	32	30	0	0	1	1	2	0	2	0
G100 M6	24	19	0	0	0	0	5	0	5	0
G100 M7	28	19	0	4	0	0	7	6	1	0
G100 M8	28	20	3	0	2	1	5	3	1	0
G100 M9	23	16	3	2	0	0	5	5	0	0
G100 M10	25	24	3	1	1	0	1	0	1	0
G100 M11	14	14	1	0	1	0	0	0	0	0
G100 M12	18	18	1	2	0	0	0	0	0	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
TOT	297	243	18	10	5	2	44	32	11	0

afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0	4
0	0	0	14	1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	4
0	0	5	1	0	2	0	0	2	0	0	1
0	0	2	4	0	0	2	0	0	0	0	0
0	0	3	4	0	0	0	0	0	0	0	3
0	0	7	1	1	3	0	0	0	0	0	4
0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	2
0	0	5	1	1	3	0	0	0	0	0	2
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
1	0	34	31	5	8	2	0	2	0	0	22

afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
0	0	5	2	0	3	0	0	0	0	0	2
0	0	2	1	0	1	0	0	0	1	0	0
0	0	6	0	0	3	0	0	0	0	1	2
0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
0	0	4	0	1	4	0	0	0	0	0	0
0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	4	0	1	3	0	0	0	0	0	1
0	0	5	0	0	4	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
1	0	31	10	3	19	1	0	0	2	1	8

NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1
1	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
5	2	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
9	17	4	11	4	2	0	0	0	0	2	8

NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1
0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
0	10	1	7	2	2	0	0	0	0	0	2

0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	0	0	0	0	5	1	0	3	1	0
2	0	0	0	1	0	17	0	0	1	1	1
0	0	0	2	0	0	9	0	0	0	2	0
0	0	0	0	2	3	6	0	0	3	1	0
0	0	0	1	1	1	9	0	0	1	1	0
0	0	0	4	1	2	7	0	0	2	4	0
0	0	0	0	0	0	8	0	0	2	1	0
0	0	0	0	0	0	11	0	0	1	0	1
0	0	0	0	1	0	6	0	0	0	1	0
2	0	0	2	0	0	8	5	1	1	4	0
0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	0
0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0
0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
4	0	0	9	10	7	89	6	1	14	17	2

0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	3	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1
0	0	0	0	0	0	5	0	0	2	1	0
0	0	1	0	3	0	9	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	8	0	0	1	0	1
0	0	0	2	0	0	5	2	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0		1	1	0	0	0	0	0	0	0
0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	1	4	5	0	52	2	0	6	1	3

a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/N	3+E	3+E/N
0	0	0	0	2	1	3	0	0	0
0	0	2	0	10	2	1	0	0	0
0	0	0	0	4	1	0	0	0	0
0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
0	0	2	0	2	0	0	2	0	0
0	0	0	0	6	0	0	0	0	0
0	0	1	0	6	0	0	0	0	0
0	0	2	0	6	1	0	1	0	0
0	0	0	0	3	0	1	0	0	0
0	0	2	0	7	0	3	0	0	0
0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/N	3+E	3+E/N
0	0	9	0	54	5	8	3	0	0

a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/N	3+E	3+E/N
0	0	0	1	2	1	2	0	1	0
0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
0	0	0	0	5	0	1	0	0	0
0	0	1	0	2	0	0	0	0	0
0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
0	2	2	0	3	0	0	0	0	0
0	0	3	0	3	0	1	0	0	0
0	0	2	0	2	0	1	0	0	0
0	0	3	0	1	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/N	3+E	3+E/N
0	2	11	1	23	1	7	0	1	0

Zusammenfassung der Analyse, G150

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
G150 A1	39	30	12	0	0	0	6	5	1	0
G150 A2	24	17	5	2	0	0	3	0	3	0
G150 A3	24	23	10	1	0	0	1	1	0	0
G150 A4	32	26	8	0	1	0	5	0	2	3
G150 A5	33	24	4	0	1	0	9	9	0	0
G150 A6	30	22	14	0	0	0	8	5	3	0
G150 A7	30	29	4	0	0	0	0	0	0	0
G150 A8	23	15	5	1	0	0	6	5	0	0
G150 A9	19	14	5	0	0	0	4	2	2	0
G150 A10	36	30	1	3	1	0	6	6	0	0
G150 A11	32	20	6	4	0	0	12	9	3	0
G150 A12	31	24	11	0	0	0	7	7	0	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
TOT	353	274	85	11	3	0	67	49	14	3

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
G150 M1	97	54	4	9	0	0	34	27	3	0
G150 M2	43	26	1	2	1	0	16	8	7	0
G150 M3	27	19	3	0	0	1	8	6	2	0
G150 M4	75	51	15	1	0	0	19	18	1	0
G150 M5	70	56	0	2	0	0	8	6	2	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
TOT	312	206	23	14	1	1	85	65	15	0

afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
0	0	2	4	0	1	1	0	0	0	0	0
0	0	2	1	0	1	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	3	2	0	0	1	0	1	0	0	1
0	0	5	2	2	0	0	0	0	0	4	1
0	0	8	0	0	7	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	4	1	1	1	2	0	0	0	0	1
0	0	2	0	2	0	1	1	0	0	0	0
0	0	5	0	1	5	0	0	0	0	0	0
0	0	10	2	0	3	1	0	0	0	0	6
0	0	7	0	0	4	0	1	0	0	0	2
afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
1	0	48	12	7	22	6	2	2	0	4	12

afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
4	0	6	28	0	2	0	0	0	0	0	4
1	0	4	9	3	0	0	0	0	0	0	4
0	1	3	5	0	1	0	0	0	0	0	2
0	0	4	14	1	1	1	0	0	1	0	1
0	1	3	5	0	1	1	1	0	0	0	0
afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
5	2	20	61	4	5	2	1	0	1	0	11

NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0
0	1	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	7	4	0	2	0	0	1	1
0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
0	1	0	1	3	2	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
1	11	1	5	15	10	0	3	0	0	2	1

NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	3	0	1	5	0	0	0	0	0	5	1
4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
7	13	1	1	5	0	0	0	0	0	5	7

0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	1
0	0	0	1	1	0	6	1	0	1	2	0
0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	5	1	0	1	2	2
0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	8	0	0	1	2	0
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	8	0	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	5	0	0	1	0	1
0	0	0	3	0	0	6	0	0	0	0	0
1	0	0	2	0	1	11	1	0	0	2	1
0	0	0	0	0	0	6	1	0	0	0	0
0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
1	0	0	8	1	1	75	4	0	4	9	5

0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	0	4	5	0	29	10	4	1	3	3
0	0	0	0	0	2	17	0	0	1	5	1
0	0	0	0	0	0	6	2	0	0	1	1
0	0	0	1	0	0	19	4	1	0	0	1
0	0	0	1	1	0	11	2	0	0	2	0
0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	0	6	6	2	82	18	5	2	11	6

a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/I	3+E	3+E/N
0	0	0	0	4	1	1	0	0	0
0	0	0	0	1	0	3	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	3	0	2	0	0	0
0	0	1	0	7	0	0	1	0	0
0	0	0	0	6	1	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	5	0	1	0	0	0
0	0	1	0	3	0	0	0	0	0
0	0	1	0	4	0	1	0	0	0
0	0	3	0	7	2	0	0	0	0
0	0	2	0	5	0	0	0	0	0
a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/I	3+E	3+E/N
0	0	9	0	45	4	9	1	0	0

a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/I	3+E	3+E/N
0	0	7	0	19	2	5	0	2	0
0	1	2	0	10	1	3	0	0	0
0	0	0	0	6	0	2	0	0	0
0	0	7	0	11	1	1	1	0	0
0	0	2	0	7	2	1	0	0	0
a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/I	3+E	3+E/N
0	1	18	0	53	6	12	1	2	0

Zusammenfassung der Analyse, G310

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
G310 A1	47	24	9	0	0	0	17	17	0	0
G310 A2	36	21	8	1	0	0	13	13	0	0
G310 A3	37	16	6	1	0	0	16	16	0	0
G310 A4	28	17	8	0	0	1	11	11	0	0
G310 A5	32	22	8	0	0	0	8	8	0	0
G310 A6	41	18	6	0	0	1	19	18	1	0
G310 A7	46	17	7	0	1	1	20	16	4	0
G310 A8	25	19	5	0	0	0	6	5	1	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
TOT	292	154	57	2	1	3	110	104	6	0

	Ts	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
G310 M1	57	34	4	2	0	0	17	14	1	0
G310 M2	21	12	2	0	0	0	9	6	3	0
G310 M3	27	18	5	0	0	1	6	6	0	0
G310 M4	21	11	4	1	0	0	10	9	1	0
G310 M5	23	17	3	0	0	0	3	3	0	0
G310 M6	20	12	2	0	1	1	7	6	1	0
G310 M7	36	18	8	0	0	0	17	13	4	0
G310 M8	35	18	3	0	3	0	15	14	1	0
	TS	Hs	Inv	NInv	AFVS	0	fNs	Ve	V3	V2
TOT	240	140	31	3	4	2	84	71	11	0

afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
0	0	5	9	3	0	3	0	1	0	0	1
0	0	7	2	4	2	2	1	0	1	0	1
0	0	8	6	2	0	6	0	0	0	0	2
0	0	4	4	3	1	3	0	0	0	0	0
0	0	3	3	2	0	0	0	1	0	0	2
0	0	8	4	7	1	3	2	0	0	0	2
0	0	9	6	5	0	5	0	0	0	1	3
0	0	1	3	2	1	0	0	0	0	0	0
afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
0	0	45	37	28	5	22	3	2	1	1	11

afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
2	0	7	7	3	0	3	1	0	1	0	2
0	3	3	5	1	1	1	0	0	1	0	0
0	0	3	1	2	1	2	0	0	0	0	0
0	1	2	6	2	0	2	0	0	0	0	0
0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	3	2	2	3	0	0	0	0	0	0
0	1	7	5	5	3	1	1	0	0	0	2
0	0	3	10	2	0	0	0	3	0	0	0
afVs	0-Sub	AS	KS	RS	kaus	kond	kons	konz	fin	mod	temp
2	5	28	38	18	8	9	2	3	2	0	4

NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
0	6	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0
0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	2
2	3	1	2	2	2	0	0	0	0	0	2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
0	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	9	3	3	0	0	0	0	0	0	0	2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
2	26	5	7	7	6	0	1	0	0	0	7

NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
0	6	2	0	6	6	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	1	0	2	0	0	2	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
NsV2	iNs	fiNs	fK	Adv	kaus	kond	kons	konz	fin	temp	FP
1	15	5	1	11	8	0	2	0	0	1	2

0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	1	0	0	0	0	17	4	2	0	0	0
0	0	0	0	1	0	14	1	0	0	0	0
0	1	0	1	0	0	16	5	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	10	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	9	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	17	5	1	0	0	1
0	3	0	0	0	0	22	7	0	2	0	1
0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	1	0
0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	5	0	1	1	0	111	24	3	2	1	2

0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	0	0	2	0	19	3	1	1	2	0
0	0	0	0	0	0	7	2	0	1	0	2
0	0	0	0	0	0	6	3	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	7	3	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	5	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	6	2	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	17	1	0	3	1	0
0	0	0	0	0	0	13	3	1	0	1	0
0-P	d/dV	Wh	Top	Ad	VNs	1	2	3	e	aux	mod.
0	0	0	0	3	0	80	18	2	5	5	3

a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/I	3+E	3+E/N
0	0	7	0	7	0	3	0	0	0
0	0	0	0	7	0	5	1	0	0
0	0	4	1	9	2	2	0	0	0
0	0	1	0	8	0	1	0	1	0
0	0	0	0	4	0	4	0	0	0
0	0	2	1	12	0	1	1	2	0
0	1	1	0	12	0	5	1	1	0
0	0	0	0	5	0	1	0	0	0
a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/I	3+E	3+E/N
0	1	15	2	64	2	22	3	4	0

a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/I	3+E	3+E/N
0	0	9	0	6	0	2	0	0	0
0	0	2	0	3	1	3	0	0	0
0	0	0	0	4	0	3	0	0	0
0	0	3	0	4	0	3	0	0	0
0	0	0	0	2	0	0	0	1	0
0	0	0	0	3	0	3	0	1	0
0	0	3	0	13	1	0	0	0	0
0	0	5	0	4	0	1	2	3	0
a/m	par	S/Pr	S/Pr/N	S/Pr/E	S/Pr/E/N	S/Pr/2E	S/Pr/2E/I	3+E	3+E/N
0	0	22	0	39	2	15	2	5	0

Subjunktionenwahl, 1. und 4. Klasse

	weil	wenn k	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t	als	während	wobei	da	nachdem	seitdem
A.1.1.1	1	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0
A.1.1.2	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0
A.1.1.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
A.1.1.4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A.1.1.5	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
A.1.1.6	2	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0
A.1.1.7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
A.1.1.8	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
A.1.1.9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
A.1.1.10	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0
A.1.1.11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A.1.1.12	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
A.1.1.13	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
A.1.1.14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
A.1.1.15	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
A.1.1.16	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
A.1.1.17	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
TOT	13	2	5	3	1	2	17	3	2	1	2	2	1

	weil	wenn k	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t	als	während	wobei	da	nachdem	seitdem	obwohl
T.1.1.1	1													
T.1.1.2			1											
T.1.1.3	4			1										
T.1.1.4	1						1	1						2
T.1.1.5	1	1				1					2			
T.1.1.6	2							3						
T.1.1.7							1					1		
T.1.1.8	2							1						
T.1.1.9	1													
T.1.1.10	1													
T.1.1.11	1					1	6							
T.1.1.12	3		1			1		1						
T.1.1.13	1			1										
T.1.1.14	1							2						
TOT	19	1	2	2	0	3	8	8	0	0	2	1	0	2

	weil	wenn k	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t	als	während	wobei	da	nachdem	indem	obwohl
A.4.1.1	3	2	1											
A.4.1.2	5	2					1							
A.4.1.3	6	3					5							
A.4.1.4	1	3												
A.4.1.5		4												

A.4.1.6	4					1	3						2	1
A.4.1.7	1							1						1
A.4.1.8	1	3												
A.4.1.9	4	1		2	1									
A.4.1.10	2				1		1							
A.4.1.11	1	2					1							
A.4.1.12	2	1												
A.4.1.13	3													
A.4.1.14	1													
A.4.1.15	3	4												
A.4.1.16				2			4							
A.4.1.17								1						
A.4.1.18	3					1	1							
A.4.1.19	2	1					3							
A.4.1.20	1	3	1					1						
A.4.1.21	4	3					3							
A.4.1.22	1	3												
TOT	48	35	2	4	2	2	22	3	0	0	0	0	2	2

	weil	wenn k	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t	als	während	wobei	da	nachdem	indem	obwohl
T.4.1.1	6						1							
T.4.1.2	7													
T.4.1.3	1			2			1							
T.4.1.4	3													
T.4.1.5	2	1						2						
T.4.1.6	4					1								
T.4.1.7	2	1					1							
T.4.1.8	3						1							
T.4.1.9	11	3		1										
T.4.1.10	7	6				2								
T.4.1.11	9							1						
T.4.1.12	4													
T.4.1.13	7													
T.4.1.14	2					1								
T.4.1.15	2													
T.4.1.16	3	1												
T.4.1.17	3	1					3							
T.4.1.18	9	1				1	2	1						
T.4.1.19	4	1			1		1						3	1
T.4.1.20	5			1			1							
T.4.1.21														
T.4.1.22														
TOT	94	15	0	4	1	5	11	4	0	0	0	0	3	1

Subjunktionenwahl, G100, G150 und G310

	weil	wenn k.	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t.	als	während	wobei
G100 A1							2	2		
G100 A2										
G100 A3										
G100 A4								4		
G100 A5	2			1						
G100 A6		2								
G100 A7							1	1		
G100 A8	3						3	1		
G100 A9							2			
G100 A10	3						2			
G100 A11							1			
G100 A12										
TOT	8	2	0	1	0	0	11	8	0	0

	weil	wenn k.	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t.	als	während	wobei
G100 M1	3							1		
G100 M2	1		1							
G100 M3	3						2			
G100 M4							2	1		
G100 M5		1								
G100 M6	4									
G100 M7										
G100 M8	3						1			
G100 M9	4				1					
G100 M10	1									
G100 M11										
G100 M12										
TOT	19	1	1	0	1	0	5	2	0	0

	weil	wenn k.	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t.	als	während	wobei
G150 A1	1	1								
G150 A2	1									
G150 A3										
G150 A4		1							1	
G150 A5						4		1		
G150 A6	7									

da	nachdem	seitdem	obwohl	wann	sobald
	1				
			1	1	
					1
0	1	0	1	1	1

da	nachdem	seitdem	obwohl
		1	
0	0	1	0

da	nachdem	indem	obwohl	andere
			1	
			1	
				1

G150 A7										
G150 A8	1	2					1			
G150 A9		1	1							
G150 A10	5									
G150 A11	3	1					5			
G150 A12	4		1					2		
tot	22	6	2	0	0	4	6	3	1	0

	weil	wenn k.	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t.	als	während	wobei
G150 M1	2						4			
G150 M2							4			
G150 M3		1						2		
G150 M4	1	1					1			
G150 M5	1	1	1							
tot	4	3	1	0	0	0	9	2	0	0

	weil	wenn k.	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t.	als	während	wobei
G310 A1		3					1			
G310 A2	2	2	1		1					
G310 A3		4					2			
G310 A4		4								
G310 A5										
G310 A6	1	3	2				2			
G310 A7		5	1				2			
G310 A8	1									
tot	4	21	4	0	1	0	7	0	0	0

	weil	wenn k.	so dass	auch wenn	damit	wie	wenn t.	als	während	wobei
G310 M1		3	1		1		2			
G310 M2	1	1			1					
G310 M3	1	2								
G310 M4		2								
G310 M5										
G310 M6	3									
G310 M7	3	1	1				2			
G310 M8										
tot	8	9	2	0	2	0	4	0	0	0

				1
0	0	0	2	2

da	nachdem	indem	obwohl	andere
				1
0	0	0	0	1

da	nachdem	indem	obwohl	andere
			1	
				1
				2
			1	2
				1
0	0	0	2	6

da	nachdem	indem	obwohl	andere
			3	
0	0	0	3	0

Komplementiererwahl, 1. und 4. Klasse

	daß	ob	was	warum
A.1.1.1	9			
A.1.1.2	2	1	1	
A.1.1.3	2			
A.1.1.4	5	1		
A.1.1.5	10		2	
A.1.1.6	7			
A.1.1.7				
A.1.1.8	6			
A.1.1.9	3			
A.1.1.10	3		1	
A.1.1.11	4			
A.1.1.12				
A.1.1.13	2			1
A.1.1.14		1		
A.1.1.15				
A.1.1.16				
A.1.1.17	1		1	
TOT	54	3	5	1

	daß	ob	was	warum	wer	wo	wie
T.1.1.1	1						
T.1.1.2							
T.1.1.3	3						
T.1.1.4	4						
T.1.1.5	1					1	
T.1.1.6	2		1				
T.1.1.7	4						
T.1.1.8	4						
T.1.1.9	1						
T.1.1.10							
T.1.1.11	4		1				
T.1.1.12	4					1	
T.1.1.13		2					
T.1.1.14	6						2
TOT	34	2	2	0	0	2	2

	daß	ob	was	warum	wer	wie
A.4.1.1	14				1	
A.4.1.2	8					
A.4.1.3	1					1
A.4.1.4	3			1		
A.4.1.5	6					1
A.4.1.6	3		1			
A.4.1.7	2			1		
A.4.1.8	4					
A.4.1.9	14		1			
A.4.1.10	7	2	4			
A.4.1.11	3				1	1
A.4.1.12	4			1		
A.4.1.13	2		1			
A.4.1.14	2					
A.4.1.15	6					1
A.4.1.16	8		1		2	
A.4.1.17	7		4	1		
A.4.1.18	9	1	1	1		
A.4.1.19	7		3			2
A.4.1.20	9					
A.4.1.21	9		3			2
A.4.1.22	2					
TOT	130	3	19	5	4	8

	daß	ob	was	warum	wer	wie	wo	wohin
T.4.1.1	6							
T.4.1.2	2					1		
T.4.1.3	4					1		
T.4.1.4	4		2			1		
T.4.1.5	1		1			1		
T.4.1.6	2							
T.4.1.7	2					2		
T.4.1.8	3							
T.4.1.9	13							
T.4.1.10	18	2						
T.4.1.11	12					1		
T.4.1.12	7		2					
T.4.1.13	4	1			1			
T.4.1.14	5							
T.4.1.15	4						1	
T.4.1.16	6					1		
T.4.1.17	4							
T.4.1.18	10		1	1		1		1
T.4.1.19	7		1					
T.4.1.20	9					1		
T.4.1.21	2							
T.4.1.22	2							
TOT	127	3	7	1	1	10	1	1

Komplementiererwahl, G100, G150 und G310

	daß	ob	was	warum	wer	wie
G100 A1	1					
G100 A2	14					
G100 A3	3					
G100 A4	1					
G100 A5	1					
G100 A6	4					
G100 A7	1	1	2			
G100 A8	1					
G100 A9	1					
G100 A10	0					
G100 A11	0					
G100 A12	0					
TOT	27	1	2	0	0	0

	daß	ob	was	warum	wer	wie
G100 M1	1					
G100 M2	1					
G100 M3						
G100 M4						
G100 M5						
G100 M6						
G100 M7	6		1			
G100 M8						
G100 M9						
G100 M10						
G100 M11						
G100 M12						
TOT	8	0	1	0	0	0

	daß	ob	was	warum	wer	wie	a
G150 A1	4						
G150 A2		1					
G150 A3							
G150 A4	2						
G150 A5	2						
G150 A6							
G150 A7							
G150 A8				1			
G150 A9							
G150 A10							
G150 A11							2
G150 A12							
TOT	8	1	0	1	0	0	2

	daß	ob	was	warum	wer	wie
G150 M1	27					1
G150 M2	9					
G150 M3	5					
G150 M4	13		1			
G150 M5	5					
TOT	59	0	1	0	0	1

	daß	ob	was	warum	wer	wie
G310 A1	9					
G310 A2	1					
G310 A3	5			1		
G310 A4	3					
G310 A5	3					
G310 A6	2		2			
G310 A7	6					
G310 A8	3					
TOT	32	0	2	1	0	0

	daß	ob	was	warum	wer	wie
G310 M1	1	1	1			3
G310 M2	2					3
G310 M3	1					
G310 M4	6					
G310 M5	2					
G310 M6	2					
G310 M7	2		1	1		1
G310 M8	10					
TOT	26	1	2	1	0	7

Relativsätze, 1. und 4. Klasse

	RS	Rel	Nom	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
A.1.1.1	1	1	1						
A.1.1.2	1	1	1						
A.1.1.3	0								
A.1.1.4	2	2	2						
A.1.1.5	2	1	1	1					
A.1.1.6	5	5	3			2			
A.1.1.7	0								
A.1.1.8	0								
A.1.1.9	1			1					
A.1.1.10	4			4	1				
A.1.1.11	2	2	1		1	1			
A.1.1.12	3	3			1	3			
A.1.1.13	2	1	1	1					
A.1.1.14	2	2	2						
A.1.1.15	3	3	2						1
A.1.1.16	6	6	5						1
A.1.1.17	1	1	1						
	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
TOT	35	28	20	7	3	6	0	0	

	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
T.1.1.1	4	4	4						
T.1.1.2	3	3	2						1
T.1.1.3	2	2	2		1				
T.1.1.4	1	1	1						
T.1.1.5	3	3	2						
T.1.1.6	5	5	3					1	
T.1.1.7	6	6	6						
T.1.1.8	3	3	3						
T.1.1.9	3	3	3						
T.1.1.10	3	3	3						
T.1.1.11	0								
T.1.1.12	1	1	1						
T.1.1.13	12	11	11	1					
T.1.1.14	11	9	7	2				2	
	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
TOT	57	54	48	3	1	0	0	3	

	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
A.4.1.1	2	2	2						
A.4.1.2	8	5	3	2		2		1	
A.4.1.3	0								
A.4.1.4	7	5	3	2		2			
A.4.1.5	6	3	2	3		1			
A.4.1.6	3	3	2			1			
A.4.1.7	2	2	2						
A.4.1.8	10	10	8					1	
A.4.1.9	4	4	4						
A.4.1.10	5	3	3	2					
A.4.1.11	3	2	1	1		1			
A.4.1.12	1	1	1						
A.4.1.13	11	4	1	7		1		1	
A.4.1.14	4	3	3				1		
A.4.1.15	5			5					
A.4.1.16	2	2	2						
A.4.1.17	0								
A.4.1.18	0								
A.4.1.19	3	2		1			1		
A.4.1.20	6	3	2	3		1			
A.4.1.21	7	6	6	1					
A.4.1.22	4	2	2	2					
	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
TOT	93	62	47	29	0	9	2	3	0

	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
T.4.1.1	0								
T.4.1.2	1	1	1						
T.4.1.3	1	1	1						
T.4.1.4	3	3	3						
T.4.1.5	0								
T.4.1.6	1	1	1						
T.4.1.7	2	2	2						
T.4.1.8	10	10	7			2			
T.4.1.9	2	2	2						
T.4.1.10	7	7	4			3			
T.4.1.11	2	2	2						
T.4.1.12	5	5	4			1			
T.4.1.13	2	2	1						1
T.4.1.14	1	1							1
T.4.1.15	2	2	1						
T.4.1.16	6	6	4			1			
T.4.1.17	2	2	2						
T.4.1.18	13	11	6	2		5			
T.4.1.19	12	10	4	2		6			
T.4.1.20	3	3	3						
T.4.1.21	5	5	5						
T.4.1.22	3	2	2	1					
	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
TOT	83	78	55	5	0	18	0	0	2

Relativsätze, G100, G150, G310

	RS	Rel	Nom	Ver	FPron	was	wer	wo
G100 A1	1		1		1	1		
G100 A2	1		1		1	1		
G100 A3								
G100 A4								
G100 A5								
G100 A6								
G100 A7								
G100 A8	1		1		1		1	
G100 A9	1		1		1		1	
G100 A10	1	1	1		1			
G100 A11								
G100 A1								
	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo
TOT	5	1	5	0	5	2	2	0

	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
G100 M1									
G100 M2									
G100 M3									
G100 M4									
G100 M5	1				1			1	
G100 M6	1	1			1				1
G100 M7									
G100 M8	1				1			1	
G100 M9									
G100 M10									
G100 M11									
G100 M12									
	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
TOT	3	1	0	0	3	0	0	2	1

	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo
G150 A1								
G150 A2								
G150 A3	1	1	1					
G150 A4								
G150 A5	2	2	2					
G150 A6								
G150 A7								
G150 A8	1		1					
G150 A9	2	1	1		2	1		

	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	aR
G310 A1	1	1	1	2	1				
G310 A2	4	1	2		1	1		2	
G310 A3	2	2	2						
G310 A4	4	4	4						
G310 A5	2	2	2						
G310 A6	7	4	4	1		1	1		
G310 A7	5	2	2					2	
G310 A8	2	2	2						
G310 M1	3	1	1	1	1	1			

G150 A10	1	1	1					
G150 A11								
G150 A12								
G150 M1								
G150 M2	3	2	2		2			1
G150 M3								
G150 M4	1					1		
G150 M5								
	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo
TOT	11	7	8	0	4	2	0	1

G310 M2	1	1	1						
G310 M3	2	1	1			1			
G310 M4	2	1	1	1	1	1			
G310 M5	1	1	1						
G310 M6	2	2	2						
G310 M7	5	3	3						2
G310 M8	2	2	2						
	RS	Rel	N-A	Ver	FPron	was	wer	wo	
TOT	45	30	31	5	4	5	1	4	

Anhang IV

Abweichender Gebrauch nebensatzeinleitender Elemente, 1. und 4. Klasse

FP	
A.1.1.2 (6-7)	Wenn sie am Schwimmbad kamen,
	trafen sie zwei andere Jungen,
A.1.1.2 (11-12)	Wenn die Jugendliche im Schwimmbecken waren,
	sprachen sie
A.1.1.3 (12)	wo ich darf gehen?
A.1.1.3 (14)	Damals, gehst du geradeaus und dann nach links!
A.1.1.5 (7-8)	Manchmal, ..., denke ich
	als wir zusammen sprechen
A.1.1.5 (18-19)	Als ihr erfährst
	was euren Freundesohn machen,
A.1.1.6 (13-14)	(wenn ich klein war,
	war die Welt für mich nur rosa,
A.1.1.6 (21-22)	Wenn ich klein war,
	hast du, Papa, immer mit mir gespielt,
A.1.1.7 (24-25)	wenn eines Gespenst ist appariert,
	die drei Abenteuereren sind erschrekt,
A.1.1.12 (36-37)	Ob ich eine Tochte wie mich hätte
	ich nicht ertragen würde.
A.1.1.13 (1-2)	Sie kommen heran so
	wie sie hatten Anreiz gefunden
A.1.1.13 (5-6)	dann, ..., gab erihr einen Kuss auf der Wange in vierte Geschwindigkeit.
	wenn sie viel nahe waren
A.1.1.13 (29)	Und wonach gingen sie froh nach Hause
A.1.1.14 (7)	Nach haben sehr spaziert,
A.1.1.16 (11-12)	Wenn sie in Schottland angekommen sind,
	mieten sie ein Auto
0-P	
A.1.1.4 (23-24)	dass ... ich immer euch werde gern haben,
	ihr jede Sache machen werdet,
A.1.1.10 (12-13)	Danke für die Liebe
	du mir gibst.
A.1.1.12 (14-15)	Ich liebe
	das ist
A.1.1.12 (33-34)	weil ich ... denke.
	eine Frau egal ein Mann ist
d/dV	
A.1.1.6 (1-2)	Ich habe Angst,

	das diese Sachen, …, euch Weh tun könnten,
A.1.1.6 (6-7)	Ihr musst endlich verstehen,
	das ich nicht mehr eure liebe, kleine, herzige Sarah bin.
A.1.1.6 (23-24)	und du, mama, hast immer erlaubt
	das meine Freunden mit nach Hause kommen dürften.
A.1.1.13 (7-8)	Und war es so jedesmal,
	dass sie sich trafen.
FP	
A.4.1.1 (48-49)	Die scheussliche Sache ist,
	wann man versteht,
A.4.1.3 (29-31)	und wenn die Maske fellt,
	sieht man
	wie der Partner wircklich ist.
A.4.1.5 (34-35)	die, …, die Freiheit, die Würdigkeit sein könnten.
	als schon gesagt
A.4.1.5 (36-38)	Ich liebe das lebe,
	und ich liebe das Welt,
	als sie sind,
A.4.1.5 (54-55)	Natürlich soll das Bau die Regeln der Architektur respektieren
	sondern wird es nicht lang Zeit bleiben.
A.4.1.13 (34)	nur für eine Bosheit zu meine Eltern zu machen.
A.4.1.21 (46-48)	weil er nicht sehr viel über mir sagte
	(wie ich war
	und wenn es ihm gefällt und auch nicht,
d/dV	
A.4.1.1 (20)	aber dass ist nicht die gleiche Sache
A.4.1.1 (29)	dass heisst:
A.4.1.2 (12-13)	aber sie sind symptomatisch für etwas
	dass nicht in Ordnung ist.
A.4.1.16 (34)	Liebe Eltern, am Anfang möchte ich euch danke, für alles,
	dass ihr für mich gewacht habt.
A.4.1.20 (54-55)	der etwas macht
	dass du nicht ausstehen kann,
A.4.1.21 (39und	Einmal war ich mit einem Junge,
	aber, dass mich ändern wollte.
A.4.1.21 (28-29)	jemand zu werden,
	dass man in der Tat nicht ist.
FP	
T.1.1.4 (14-15)	und wenn die Weissen die Schneidung den Bäume machen wollen
	kämpfen sie
T.1.1.11 (7-8)	wenn die Geschichte fangt an
	Anna hat 6 Jahre

T.1.1.11 (11-13)	(…) wenn sie kennt ehm neue Dinge
	wollte sie
	(..) dass andere sie schreiben
T.1.1.11 (20-21)	sie verwewundert sich viel
	wenn sie die fremde Sprache (..) er- entdeckt
T.1.1.11 (23-24)	und eh wenn 8 Jahre alt ist
	ist sie von ein Baum gefallen
T.1.1.11 (32-33)	und wenn er (..) Anna (..) getreffen hat
	sie haben 3 Stunden (..) gesprochen
T.1.1.11 (33-34)	sie haben 3 Stunden (..) gesprochen
	nachher er hat Anna geantwortet
T.1.1.11 (39)	und eh wenn (..) sie ge- sterbe
T.1.1.12 (23)	wo Ilse fährt
0-P	
T.1.1.7 (18-19)	der Vater von Jason sieht
	die Natur (..) zerbrocht
FP	
T.4.1.3 (14-15)	eh eine andere Bezeugung der Moralität der Zeit ist auch
	wenn Werther (…) ging zur Party der Graf C. von C.
T.4.1.7 (4-5)	(..) und eh wir sehen es im Buch
	wenn der reiche Mann ihm das Geld gibt
T.4.1.7 (9-10)	aber der Zufall machte (…) immer eh etwas (..) h
	um er diese Sache nicht machen könnte
T.4.1.8 (8-9)	und eh dann … er hat ih- er hat ihn getotet
	wenn diesen Mensch hat es gewissen
T.4.1.8 (14-15)	dass … ist ein (..) ernst Mensch
	auch er ein Mensch getöt hat
T.4.1.17 (11-13)	und (..) wenn (..) Anna sagt
	dass sie ein Kinden erwartet
	Walther sagt
T.4.1.18 (39-40)	und er wird er will für Anna und das Kind … bezahlen
	wie das Kind gross wird alt wird
T.4.1.18 (59-61)	so … … er (..) eh sagt sie
	wenn Arnim versteht
	was sie gemacht haben
T.4.1.20 (22-23)	wenn ich eh das erste Mal das Buch gelesen habe
	habe ich sofort gedacht
0-P	
T.4.1.7 (32-33)	eh weil ich glaube
	gibt es verschiedene Möglichkeiten eh Interpretationen von das
	Buch DIE LEGENDE VOM HEILIGEN TRINKER

Abweichender Gebrauch nebensatzeinleitender Elemente, G100, G150 und G310

FP	
G100 A1 (4-5)	Wenn ich war jung,
	und hatte am nachst einen schlechten Traum,
G100 A1 (18)	was die Bruder höre gerne nicht.
G100 A2 (10)	und was studiere ich,
G100 A5 (32)	Wann ich sehe ihn,
G100 A7 (14)	als ich im Morgen arbeiten mußte.
G100 A7 (19)	wenn wir "Aufwiedersehen"sagten.
G100 A7 (25)	was war die gute Aspekte ihm.
G100 M1 (7)	wenn ... wenn wir ... erste getroffen haben
G100 M7 (4)	was die anderer die anderen ... Männer heißt ... oh heißten
G150 A6 (30)	wann ich meine arbeit schwere als ihnen finde.
G150 M1 (56-7)	wenn eh wenn sie jung waren
	und eh wenn sie in eh Liebe waren
G150 M2 (22)	und eh wenn wenn die Güllener eh ... eh Ill tö töt finden vor
G150 M2 (26)	und eh wenn die Pressemänner ka kommen
G150 M2 (31)	we wenn Claire Ills /corpse/ eh sehen
G150 M2 (38)	aber eh... wenn er sein Tod erkennt annimt
G150 M4 (45)	wenn er jung war
G310 A2 (17)	Z.B., wann die Regierung die Alkoholgeschäfte in Alberta privatisierte,
G310 A2 (36)	woran Menschen uns brauchen können.
G310 A3 (34-5)	Aber weder die Arbeit sehr bezaubernd ist,
	oder sehr stumpf ist,
G310 A4 (13)	wenn man noch mal arbeiten wird.
G310 A7 (1)	Wenn ich die Artikel vom Grungesetz lieste,
G310 A7 (41)	Wenn ein Bettler mir fragte:
G310 M1 (39)	denn den eh Geld den in privaten Taschen gibt
G310 M4 (17)	was der Staat einnimt
0-P	
G100 A2 (4)	ich Mathematik studieren.
G100 A2 (6)	ich Physik studieren.
G100 A10 (14)	das Verhältnis Veränderung will
G100 A10 (40)	ich habe.

G150 A11 (30)	fischen besser ist,
d/dV	
G310 A1 (18)	daß die Arbeit bringt
G310 A3 (3)	das alle arbeiten können sollen
G310 A7 (8)	das der Stadt am Anfang nichts machen soll.
G310 A7 (16)	das Arbeiter (...) verlieren die Lust
G310 A7 (29)	das(...) das der Staat Löhne für neue Geschäfte und Selbstbeschäftigung ausstellt

Subjektauslassungen, 1. und 4. Klasse

Subjektauslassungen in Hauptsätzen	
A.1.1.7 (21)	die Blumen gaben nicht, nur grosse Bäume.
A.1.1.12 (2-3)	Wie ihr ... gelingt?
	ertragen mir
A.4.1.1 (38-40)	Man denkt oft nur an die geliebte Figur,
	sie ist immer bei uns,
	konnten sie sehen.
A.4.1.3 (9-13)	Wenn man jemanden liebt,
	fühlt sich zufrieden
	und ist traurig
	und fühlt sich schrecklich
	wenn sein gelibten etwas böse hat.
A.4.1.3 (14-16)	Die Eltern, z.B.,haben Angs für ihren kindern
	und ist schwierig für ihnen
	die Kinder weggehen lassen.
A.4.1.3 (41-42)	Wenn man liebt,
	hat in seinem körper ein sehr grösse gefühl
A.4.1.5 (32-34)	Ihr durchsetzt mir eure Regeln oder Wille
	durchsetzt unter grossen Opfern,
	die, ..., die Freiheit, die Würdigkeit sein könnten.
A.4.1.14 (3-4)	Sicherlich würdest du jetzt dich fragen:
	Wer ist?
A.4.1.17 (40)	sind alles Illusionen?
T.1.1.8 (28-30)	Michael ist ein Junge
	(..) der arbeitet
	(..) am Anfang ist ein guter Freund von Christoph und später ein
	bisschen eifersüchtig
T.1.1.10 (8-10)	eh Winnie ist eine Hauptperson
	(..) ist 11jährige
	und ist geheime Freundin von Elma
T.1.1.13 (16-17)	aber dann will (..) zurück zurück zu Haus zu ihre Haus gehen
	weil eh sie (..) sie ist nicht so froh
T.4.1.5 (28-29)	die (..) zwei Vatern haben zwei fundamentale Charakteristische
	und eh sind der Egoismus und die Unehrlichkeit
T.4.1.5 (35-36)	wenn (...) eh jemand ehrlich ist
	muss zu den anderen sagen
T.4.1.8 (29-31)	diesen Mann ist eh (...) dick klein hat eh rote Backen
	und eh auch er ist freundlich

	in der dra- in der Tat drinkt mit Andreas
T.4.1.9 (39-44)	ehm ich denke
	dass Andreas ein bisschen mehr sollte (..) an sich denken
	weil … wäre er nicht ins Gefängnis gekommen
	wenn er nicht hätte der Mann von dieser Frau getötet
	und eh könnte nicht weiter gut leben
	und sollte nicht unter den(..) Brücken leben
T.4.1.10 (28)	an die Frage über den Fall oder die Schicksal gibt viele Antworten
T.4.1.10 (55-56)	es gibt auch eh eh (..) es gibt auch das die Glück (…) das Glück
	und eh (..) in seine Leben in das Buch gibt alle dieser drei Sachen
T.4.1.21 (20-22)	(..) und eh mit diese Moral (..) können auch die (..) Ungerechtigkeit
	von der Gesellschaft sehen und die Probleme
	die … haben
	die nicht normal sind
Subjektauslassungen in finiten Nebensätzen	
A.1.1.2 (9)	So dass gingen alles zusammen im Schwimmbad.
A.1.1.2 (14-16)	Also ist ein Mann gekommen,
	und hat sie gesagt,
	dass Ruhe machen sollten.
A.1.1.2 (25-26)	Die Jugendliche …nicht wissten.
	was machen
A.1.1.4 (10-11)	Ich weiss,
	dass auch meine Schuld ist ,
A.1.1.14 (7)	Nach haben sehr spaziert,
A.4.1.1 (58-60)	und die uns sagen,
	dass im Leben nicht nur die L. gibt,sondern auch die Freundschaft
	und sich selbst amüsieren können.
A.4.1.2 (55-56)	Ich denke,
	dass uns selbst sein müssen, mit unseren Prinzipien und unserer Moral.
A.4.1.11 (19-20)	(nicht alle menschen wissen
	wie die zeit nehmen).
A.4.1.16 (46-47)	Ich habe jetzt meine Ideen,
	und auch wenn nicht wie deine sind,
A.4.1.18 (2-3)	Liebe Eltern, Ihr kennt schon,
	dass ich viele Probleme habe
	und nicht gut fühle,
A.4.1.19 (18-19)	ich denke,
	dass eine psychologische Verteidigungshaltung ist.
T.1.1.1 (9-10)	das ich glaube
	dass ist sehr wichtig
T.1.1.5 (36-37)	(..) wenn in der Welt mehr Vereinigung (..) würde geb- geben würde

	wäre wäre es viel schöner (..) ohne Kriege
T.1.1.6 (56-59)	sie gefallen Dim nicht
	weil eh sie die Leute ausbeuten
	um eh (..) der den Turm zu bauen
	und weil alle befehlen wollen
T.1.1.9 (18-20)	ich finde
	dass mein Buch sehr interessant ich- ist
	weil nicht nicht nicht nur für Kinder ist
T.1.1.11 (25)	und eh wenn 8 Jahre alt ist
T.1.1.11 (34-35)	nachher er hat Anna geantwortet
	(..) dass (..) mit ihm eh wohnen gehen
T.1.1.13 (6)	die Fans XXX fragten
T.1.1.13 (8-11)	das Thema des Buch (..) ist ein Mädchen
	die Connie heisst
	und die 15 Jahre alt ist
	(..) und ist (..) verliebt mit David K. ein eh ein sehr guter und
	weltbekannte (…) weltbekannter Sänger
T.4.1.8 (14-16)	ehm ein (…)(…) man sieht
	dass … ist ein (..) ernst Mensch
	auch er ein Mensch getöt hat
T.4.1.8 (57-58)	Ich denke
	dass ehm (…) dass ist dass kann nicht es er- (...) erzählen
T.4.1.10 (14-15)	dass in das Buch nicht immer … machen kann
	was er will
T.4.1.12 (2-4)	(…) ich denke
	dass (…) dies ein gutes Buch ist
	weil eh (..) zum ersten (..) ist (…) gut geschrieben
T.4.1.12 (33-36)	(..) und ich denke
	dass ein wichtige Argumente ist
	weil (…) ehm man kann (..) man kann sehen
	dass (…) auch (..) in die Lebe (..) gibt (..) Clichée
T.4.1.14 (13-14)	und ich glaube
	dass (..) sehr wichtig ist (..) für unsere Geschichte
T.4.1.15 (11-12)	der er weiss nicht
	dass seine Tochter ist
T.4.1.16 (34-35)	weil … am Ende li- verliebt sich in es
	auch wenn er sein Kind nicht lieben wollte
T.4.1.17 (4-5)	einerseits weil er viele Reisen gemacht hat
	andererseits weil drei verschiedene Liebebeziehung gehabt hat
T.4.1.21 (20-22)	(..) und eh mit diese Moral (..) können auch die (..) Ungerechtigkeit
	von der Gesellschaft sehen und die Probleme
	die … haben
	die nicht normal sind

Subjektauslassungen, G100, G150 und G310

Subjektauslassungen in Hauptsätzen	
G100 M5 (10)	heißt Watermoon Lake
G100 M8 (18)	oh von C. fahren mit dem Bus den Wagen oder vielleicht mit dem Fahrrad nach K.C.
G150 M3 (11)	und in den Wald hatten in den Wald getroffen
G310 A4 (23)	oder muß spezialisieren.
G310 A6 (31)	Denen (...) soll gegönnt werden,
G310 A7 (46)	Nein, aber gab ihn die Angel.
G310 M3 (2)	manchesmal uh... schwer
G310 M6 (4)	ist eine Firma
Subjektauslassungen in finiten Nebensätzen	
G150 M3 (7)	wenn eh wenn ihr Gerechtigkeit geben
G150 M5 (58)	daß erwürgen
G310 M2 (8)	wieviel Geld an den Kultur eh spendieren eh will
G310 M2 (10)	wieviel Geld an den Militär ... spendieren will
G310 M2 (18)	und eh mehr Geld eh soll an Schüler und Universitäten und Gesundheit eh bezahlen

Andere Verbstellung in Hauptsätzen, 1. und 4. KLasse

A.1.1.2 (25-26)	Die Jugendliche …nicht wissten.
	was machen
A.1.1.4 (7)	wir uns streiten zu viel oft.
A.1.1.9 (29)	PS: ihr straft mich nicht, bitte!
A.1.1.13 (7)	Und war es so jedesmal,
A.1.1.16 (23)	Plötzlich sie auch ein anderes Geräuch höhren.
A.1.1.16 (24)	Sie durch das Fenster sehen
A.1.1.17 (36)	und begannen sie noch ein ganz normales Leben.
T.1.1.14 (61)	und sie immer kommt
T.1.1.4 (42)	(..) kann man nicht zuviel von dieses Buch (..) sagen
A.4.1.10 (9-10)	und jetzt ist mein Kopf leer
	und kommen in mir leeres Gerede.
A.4.1.16 (12-3)	Wer neben dir legt,
	wenn du in der Nacht weinst?
A.4.1.21 (33-4)	Aber es ist helfen mit Raten oder mit Anwesenheiten
	ist es nicht zwingen.
A.4.1.22 (11)	Sie oft finden in denen keinen Wert.
T.4.1.8 (60)	aber finde ich zu (…) ein bisschen zu (...) schwach
T.4.1.10 (13)	und eh können wir sehen
T.4.1.12 (7-8)	(…) ist das
	das Dürrenmatt gemacht hat
T.4.1.13 (16)	der Richter einen grosses Haus hat
T.4.1.13 (20)	eh und mietete er auch einige eh Zimmer für Gäste

Andere Verbstellung in Hauptsätzen, G100, G150 und G310

G100 A1 (8-9)	Konnte ich mit du meine Furcht vergessen
	und entpannen.
G100 A1 (21)	Wir sich gut verstehen
G100 A10 (4)	haben wir wenige Streit.
G100 M5 (19)	heißt es Drumheller
G100 M8 (6)	eh muss man auch in die Muttart Conservatory
G100 M8 (8)	muss man auch zu Fuß oder mit dem Fahrrad … zum Flußtal
G100 M10 (2)	ich habe … gekannt sie für sieben Jahre
G100 M11 (9)	oh in im Sommer wir jeden Tag baden
G150 A4 (19)	aber kann man viele Leute kennenlernen.
G150 A5 (33)	Je mehr Veränderung im Leben desto besser das Leben ist.
G150 A10 (12)	Die Leuten (…) viel Geld müssen haben.
G150 M2 (39)	eh dann eh er ein Held wird
G310 A7 (6)	also; interpretiert ist das Gesetz der allgemeine Recht.
G310 M6 (2)	und… … OK … ehm ich zusammenfasse S. 304
G310 M8	wegen dies hm im Moment ist die Konjunktur in WDt nicht so gut
(25-7)	aber bald ein Wachstum erwartet wird
	wird die Konjunktur sich auch erholen

Verb-Dritt-Stellung, 1. und 4. Klasse

A.1.1.4 (18)	dass ihr machtet das
A.1.1.6 (20)	weil ihr hat immer alles für mich getan.
A.1.1.7 (24)	wenn eines Gespenst ist appariert,
A.1.1.12 (25)	wenn ein Person sagt mir
A.1.1.13 (2)	wie sie hatten Anreiz gefunden
A.1.1.13 (28)	wie sie hatten immer wünschen, wichtig normal!
T.1.1.3 (15)	dass die zwei Mench- Mädchen haben viel Hä- Angst über die (..)
T.1.1.3 (17)	und dass sie sind ein bisschen unglücklich
T.1.1.4 (43)	über eh (…) über man hat er gefall oder nicht
T.1.1.5 (23)	weil die Leute der zwei Welte helfen sich
T.1.1.7 (33)	dass die Wahl (..) der Weissen (..) die brutale Vernichtung der
	Indianer ist nicht nur unrecht sondern auch total verrückt
T.1.1.10 (42)	weil eh ich kenne schön diese Probleme
T.1.1.11(3)	wie sie heisst manchmal
T.1.1.11 (7)	wenn die Geschichte fangt an
T.1.1.11 (12)	(…) wenn sie kennt ehm neue Dinge
T.1.1.12 (18)	(…) eh (..) und eh so dass Ilse geht eh weg
T.1.1.13 (19)	weil eh sie (..) sie ist nicht so froh
T.1.1.14 (5)	dass (..) dass es kann eh interessieren an zwei Arten Leser (..) die
T.1.1.14 (18)	und eh (..) dass die Realität war etwas anders
A.4.1.1 (23)	dass die Liebe ist ein Gefühl sehr stark ist:
A.4.1.1 (28)	weil wir könnten ohne sie nicht leben;
A.4.1.2	weil sie den Problemen ausweichen
(15-6)	und sie treten ihnen nicht entgegen.
A.4.1.2 (37)	dass zwischen zivilisierte Menschen kann man jedes Problem lösen
A.4.1.3 (46)	dass …der Schmerz ist auch gross.
A.4.1.4 (44)	wenn ihr werdet mich und die anderen ändern!
A.4.1.5 (46)	dass wir können unsere Brücke benützen
A.4.1.5 (54)	wenn diese Maske ist eine Nötung der Welt.
A.4.1.5 (63)	dass jeder würde so gehandelt
A.4.1.9 (56)	dass… ich werde dich nicht gehorchen.
A.4.1.9 (59)	dass ich bevor jeden Entscheidung, werde ich meinen lernen beenden.
A.4.1.13 (36)	Schade, dass die Welt ist immer nicht
A.4.1.19 (38)	dass,…, das Recht der Freiheit ist nicht beachtet.
A.4.1.20 (59)	dass ich schäme mich
A.4.1.21	Weil es mir leid tat
(53-4)	und ich wollte nicht unsere Geschichte verschwenden.
T.4.1.1 (14)	dass er kann nicht nicht leben diese dieses Liebe ohne Schmerz

T.4.1.1 (17)	dass es ist normal das
T.4.1.1 (20)	weil seine Liebe kann nicht eh schöne sein
T.4.1.1 (29)	weil sie ist eh sie lebt in eine familiarische und soziale Realität
T.4.1.1 (35)	weil sie ist (…) also ehm Lotte ist von eine andere soziale Gruppe
T.4.1.1 (37)	dass Werther nicht immer akzeptiert wird in die Gesellschaft von Lotte
T.4.1.1 (46)	weil es ist eh (..) ordentlich
T.4.1.1 (47)	und eh er glaubt an die Tradition
T.4.1.2 (10)	weil eh er spricht auch von si- von sich selbst
T.4.1.2 (12)	weil eh er ist ein (…) personaggio
T.4.1.2 (16)	dass dieses Buch ist mit mit vollem Herzen geschrieben
T.4.1.2 (17)	und nicht mit XXX geschrieben und so weiter
T.4.1.2 (19)	weil er will ehm gegen die Schicksal und die Logik kämpfen
T.4.1.2 (20)	und er akzeptiert nicht die Situation
T.4.1.2 (21)	und er will (..) alle (…) eh kämpfen
T.4.1.2 (23)	weil eh es gibt nicht keine klassische gute Ende
T.4.1.3 (15)	wenn Werther (…) ging zur Party der Graf C. von C.
T.4.1.3 (16)	auch wenn er darf nicht dort bleiben
T.4.1.3 (20)	wie stark ist der Moral der Zeit die Moral der Zeit
T.4.1.4 (2)	die ich kann kann diese- in diesen Buch beantworten
T.4.1.4 (10)	dass sie dass sie muss nicht Werther lieben
T.4.1.4 (20)	dass dass Werther lebt seine Liebe (..) mit eine philosophische Kontemplation
T.4.1.4 (24)	wie ein Mensch kann antworten über eine tragische Lage eh zum
T.4.1.4 (29)	weil weil er hat hat nicht gekämpft mit sein Mut
T.4.1.4 (32)	die man kann in diesem Buch finden
T.4.1.4 (34)	dass in jede Liebe gibt es Probleme
T.4.1.5 (16)	weil sie muss ganz allein die Hausarbeiten machen
T.4.1.5 (31)	dass eh … eh die beiden wollten mehrere Erde
T.4.1.6 (3)	eh weil eh das dieses Buch spricht von einigen Aspekten der Liebe
T.4.1.6 (34)	dass alle können eh es lesen
T.4.1.6 (39)	dass Keller hat sehr gut (..) die Argumente der Liebe eh diskutiert
T.4.1.8 (6)	weil (..) er hat eine ein Mann getot
T.4.1.8 (9)	wenn diesen Mensch hat es gewissen
T.4.1.8 (11)	weil ein reicher Mensch hat ihn 200 Franken gegeben
T.4.1.8 (25)	(…) von (…) den ich möchte sprechen
T.4.1.8 (36)	dass sie ist jetzt nicht mehr schön
T.4.1.8	der mit Andreas arbeitet
(50-1)	und der mit eine (…) mit eine Luge nimmt Geld von Andrea
T.4.1.9 (23)	dass man sollte Willen haben (..) ein grossen Willen
T.4.1.9 (28)	weil manchmal geschehen Sachen
T.4.1.9 (56)	weil eh sein Leben ist viel von (..) von den Zufall und von den
	Schicksal entschieden geworden
T.4.1.9 (59)	weil es ist man hat zu viele Schicksäle und zu viele eh aso
T.4.1.9 (65)	weil … er will immer zurückzahlen
T.4.1.9 (69)	dass Andreas (..) könnte ein Beispiel sein von einer Partie von der Menscheit
T.4.1.9 (70)	weil eh nicht alle Leute in der Welt sind gut

T.4.1.9 (73)	weil er ist er liebt seine Freunde
T.4.1.10 (7)	dass die die Argumente sind der Wille und das Macht
T.4.1.10 (11)	dass (…) er braucht eh den Wille
T.4.1.10 (16)	warum ? weil eh man kann sagen
T.4.1.10 (21)	dass (…)(…) den Fall ist etwas anderes als die Schicksal
T.4.1.10 (23)	dass es gibt die beide
T.4.1.10 (25)	weil (…) es gibt viele manchmal gibt es Fallen
T.4.1.10 (29)	weil (..) weil man kann an den Fall glauben und nicht an die Schicksal
T.4.1.10 (36)	was er sollte machen
T.4.1.10 (42)	dass hh das nur von sein Macht das hängt nur von sein Macht
T.4.1.10 (47)	ja (..) ja ja weil wir können sehen
T.4.1.10 (48)	dass eh er hat ein Schicksal
T.4.1.10 (52)	weil es eh es gibt eh es gibt viele Freunden
T.4.1.10 (58)	dass es gibt mehr Glück
T.4.1.10 (64)	dass eh (...) man braucht den Wille
T.4.1.10 (74)	weil warum weil eh es gibt immer eine zweite Chance
T.4.1.10 (76)	weil in das Buch können wir sehen
T.4.1.10 (77)	dass viele Mal hat er gesagt
T.4.1.10 (78)	dass ein anderen Wunder können passieren
T.4.1.11 (2)	dass auch ein Mensch ohne Arbeit ohne Hause und ohne Familie
T.4.1.11 (9)	dass er kann es nicht zurück eh gege- gegeben
T.4.1.11 (11)	dass (..) er ist ein gutes und ernst Mensch
T.4.1.11 (16)	eh weil Andrea eh kam in Paris
T.4.1.11 (27)	dass sie sind arme Leute
T.4.1.11 (28)	und dass es ist sehr eh (..) sehr eh (..) schwer
T.4.1.11 (30)	weil weil (..) die meisten Clochard sind auch Trinker
T.4.1.11 (38)	weil er hatte gute Moment
T.4.1.11 (45)	(…) und auch dass eh wir konnen nicht unsere Leben eh gewehlen
T.4.1.11 (46)	weil das Schicksal ist immer da
T.4.1.11 (49)	dass für Andrea (…) er ist er hat viel zu vielen Jahren als Clochard (…) gelebt
T.4.1.11 (51)	dass er (..) er liebt ein wenig
T.4.1.11 (58)	dass er brauchte ein andere eine Person neben ihm
T.4.1.12 (4)	weil eh (..) zum ersten (..) ist (…) gut geschrieben
T.4.1.12 (17)	dass (..) man kann nicht verstehen
T.4.1.12 (34)	weil (…) ehm man kann (..) man kann sehen
T.4.1.12 (35)	dass (…) auch (..) in die Lebe (..) gibt (..) Clichée
T.4.1.12 (38)	(..) weil eh wir haben viele Clichée
T.4.1.13 (35)	weil eh Traps ist wirklich schwach
T.4.1.13 (36)	weil a- am Anfang er verstehe nicht
T.4.1.13 (43)	dass er nimmt keine Argumente
T.4.1.13 (45)	weil eh er spricht ohne Probleme über alles
T.4.1.13 (46)	über was im Leben passiert ist (..) ist passiert
T.4.1.14 (14)	dass (..) sehr wichtig ist (..) für unsere Geschichte
T.4.1.14 (18)	weil eh (..) … er sagt nichts
T.4.1.14 (25)	dass die wichtigen Rollen haben eh der Richter und der Staatsanwalt

T.4.1.14 (26)	weil auch Pilet der Henker er sagt immer fein fein aber nichts mehr
T.4.1.15 (3)	dass eh (..) eh für mich man kann nicht das Schicksal fliehen
T.4.1.15 (5)	weil eh man kann sehen
T.4.1.15 (6)	wo wie Walther Faber... ehm geht weg von seine (..) alte Leben
T.4.1.15 (10)	der er weiss nicht
T.4.1.15 (13)	dass das Schicksal kann nicht man kann nicht das Schicksal fliehen
T.4.1.15 (14)	und auch dass das Leben kann die Menschen wechseln
T.4.1.16 (5)	auch weil hm es gibt viele Möglichkeit
T.4.1.16 (8)	dass eh (..) man kann man kann nicht das Schicksal fliehen
T.4.1.16 (9)	(...) dass wir können alles ... machen
T.4.1.16 (30)	weil es zeigt uns
T.4.1.16 (33)	weil ... am Ende li- verliebt sich in es .
T.4.1.17 (30)	weil für sie ... bedeutet nicht
T.4.1.18 (37)	dass er wird zurück mit Anna (..) eh immer zu sein
T.4.1.18 (46)	weil eh sie musst ... sie muss zurück mit eh mit das mit dem Kind (..) gehen
T.4.1.18 (55)	dass sie (..) ist die Frau
T.4.1.18 (56)	weil sie sie hatte (..) blauen Haaren
T.4.1.18 (63)	(..) und und dass sie wird kein Geld mehr eh bekommen von ihm
T.4.1.18 (76)	(..) weil sie hat keine wichtige(..) Relation Beziehung Beziehung
	mit seine Mutter mit ihrer Mutter
T.4.1.18 (110)	weil sie sagt es also der Autor sagt uns
T.4.1.18 (111)	dass sie füh- fieh- fühle etwas like eh Herzklopfen und XXX wie
	(...) XX wie Herzklopfen
T.4.1.18 (119)	dass eh ihr Herz tut ihr weh
T.4.1.20 (6)	dass dieses Buch spricht über die Diskrim- die Diskriminierung zwischen Personen
T.4.1.20 (9)	eh weil man kann man nicht in einer Insekte verwandelt sein
T.4.1.20 (11)	dass eh (..) diese appunto diese Geschicht hat ein eh (..) ein
T.4.1.20 (13)	dass ehm der Ungeziefer (..) eh beschreibt die Leute
T.4.1.20 (28)	dass es ist nicht eh richtig
T.4.1.20 (29)	dass eh die Eltern können der Sohn (..) nicht mehr akzeptieren
T.4.1.20 (31)	(..) weil ehm Gregor braucht seine Familie
T.4.1.20 (32)	und die Familie lasst ihn allein
T.4.1.20 (44)	dass es ist nicht nur manchmal

Verb-Dritt-Stellung, G100, G150 und G310

G100 A1 (4)	Wenn ich war jung,
G100 A1 (5)	und hatte am nachst einen schlechten Traum,
G100 A1 (17)	daß wir hören gern Musik -
G100 A1 (18)	was die Bruder höre gerne nicht.
G100 A2 (36)	daß ich bin intelligent
G100 A2 (37)	und kann guten Entscheidungen machen.
G100 A3 (30)	daß ich bin in drei Woche heimkommen!
G100 A4 (3)	Als ich war vier Jahre
G100 A4 (4)	und wir bewegte nach Waskesui,
G100 A4 (14)	Als ich ging ins Juniorgymnasium
G100 A4 (21)	Als ich ging ins Gymnasium,
G100 A5 (32)	Wann ich sehe ihn,
G100 A6 (2)	Wenn ich liebe ein Mann,
G100 A6 (4)	und wenn ein Mann liebt mich,
G100 A6 (22)	daß er ist sehr sehr nett,
G100 A6 (23)	und er ist sehr süß,
G100 A6 (27)	daß ich bin sehr verruckt!)
G100 A6 (2)	daß Liebe ist einfach schrecklich!!
G100 A7 (6)	ob er liebte mich.
G100 A8 (25)	daß er mag mich nicht.
G100 A10 (8)	weil ich wohne in Edmonton jetzt.
G100 A10 (15)	wenn ich bin älter
G100 A10 (16)	und Sarah ist älter auch.
G100 A10 (18)	weil Kirche ist sehr wichtig für sie.
G100 A10 (36)	weil unsere verhältnis ist stark.
G100 A11 (19)	Wenn die Liebe ist schrecklich,
G100 M2 (6)	weil hm das Gebirge in der Nahe von Banff eh liebe ich ... mich?
G100 M5 (20)	wo eh ... man kan ... /dynosaur bones/ sehen
G100 M5 (23)	und eh und und weil man ... wenn man wenn man ... gefällt ... das
	/theathre/ und und ... /arts/
G100 M6 (10)	weil ..... er eh er liebe mich
G100 M6 (16)	weil ich ..... ich ... ich gehe ... ich gehe aus
G100 M6 (19)	weil ich habe ein ... ein anderen Freund
G100 M6 (20)	das ich gehe aus
G100 M6 (24)	weil er ... ist als ein Frau-Freundin
G100 M7 (10)	daß daß eh Greiner müsse etwas wissen
G100 M8 (26)	wo man kann auch zelten eh zelten gehen
G100 M10 (14)	weil wir haben viel in ... gemeinsam
G150 A1 (8)	daß ich möchte in einer kleineren Universität studieren.

G150 A2 (2)	ob eine größer oder eine kleiner Universität ist besser.
G150 A2 (19)	weil es gibt mehrere Verpflichtungen
G150 A2 (21)	Obwohl ich hab nur in eine großere Universität gegangen,
G150 A4 (7)	wenn es gibt weniger Studenten
G150 A4 (12)	daß ihre Lehrern waren klüger und netter als ihre Lehrern an eine größeren Uni.
G150 A6 (189	Weil da ist mehr Leute,
G150 A6 (25)	weil die Studenten wird mehr produktiv.
G150 A6 (26)	Weil da ist mehr Leute,
G150 A9 (13)	was man wollte eine große Universität gehen,
G150 A9 (18)	daß der Wettbewerb brachte die Preis des Biers um 3 $ ab.
G150 A11 (10)	und [weil] ich muß nicht so viele Kleider tragen.
G150 A11 (26)	bis wir sind warm.
G150 A11 (31)	weil er ist im Sommer.
G150 M1 (16)	daß /no we can/ das nicht machen
G150 M1 (22)	daß jeder eh Güllener eh eh /has/ begonnen
G150 M1 (94)	weil eh wir können sehen
G150 M2 (6)	daß eh daß eh sie sind eh böse
G150 M2 (10)	daß eh eh sein GeldXX Geldgier eh ist sehr stark
G150 M2 (12)	daß Güllen ist ein ist eine eh schöne Stadt
G150 M2 (14)	das da ist XX /occurres first/
G150 M2 (28)	daß eh daß es war ein eine Herzschlag
G150 M2 (34)	daß Ill ist ein Marter für für Güllen
G150 M2 (43)	das eh eh die Güllener kann eh die Wahrheit eh geben
G150 M3 (6)	daß eh … sie eh sie will der Stadt Geld geben
G150 M3 (20)	daß er war der Vaters ihres Kindes
G150 M4 (11)	dafür ein anderer XXXX möchte Ill umbringen
G150 M5 (32)	daß er ist ehm /safe/ sicher
G150 M5 (62)	daß er hat so vor Friede gesterben
G310 A6 (40)	daß in der Wirklichkeit kann man diese Regeln nicht folgen,
G310 A7 (16)	das Arbeiter (…) verlieren die Lust
G310 A7 (19)	und bleiben dann arbeitsunfähig,
G310 A7 (20)	und lassen sich vom Staat unterstützen.
G310 A7 (23)	und stellt Arbeitslosen für 1/2 Monat bei Minimallohn an,
G310 A8 (12)	weil diese Fischbestände sind wirklich gefärdet
G310 M1 (20)	eh so so daß das macht ein Kreislauf
G310 M2 (17)	daß die Militär eh … braucht eh nicht soviel Geld
G310 M2 (18)	und eh mehr Geld eh soll an Schüler und Universitäten und Gesundheit eh bezahlen
G310 M2 (20)	weil alle kann eh das Geld benutzen und nicht nur die
G310 M4 (3)	daß höhere Steuern werden konjunkturell ehm … sehr Ökonomie
	geschmä schmälern
G310 M6 (15)	und … weil jetzt können sie eh in den neuen Märkte in OE Erschließungen machen
G310 M7 (6)	weil sie wissen genau

G310 M7 (10)	weil ... es ist nicht so so ehm ... XXX
G310 M7 (15)	wieso das ist für
G310 M7 (17)	daß ... die Luft und das Land gehört allen
G310 M8 (11)	daß in den Sektoren von Handel- und Dienstleistungen wird die Wirtschaft wachsen

Verb-Zweit-Stellung, 1. und 4. Klasse

A.1.1.2 (9)	So dass gingen alles zusammen im Schwimmbad.
A.1.1.6 (16)	dass … ,ist sie gar nicht rosa)
A.1.1.8 (18)	dass, …, dann habe ich sie gemacht!!! OK?
A.1.1.12 (20)	Was macht ich grenzenlos
A.1.1.13 (11)	warum hatten die Liebhaber ein solches Verhalten.
A.1.1.14 (7)	Nach haben sehr spaziert,
T.1.1.1 (11)	dass ist sehr wichtig
T.1.1.7 (12-3)	die ihres traditionelle Leben weiterführen wollen
	und verteidigen sich gegen die Angriff der Weissen
T.1.1.13	die Connie heisst
(9-11)	und die 15 Jahre alt ist
	(..) und ist (..) verliebt mit David K. ein eh ein sehr guter und
T.1.1.13	weltbekannte (…) weltbekannter Sänger
(21-2)	die (..) die ist also die ist verliebt mit diesen Sänger
T.1.1.13	die (..) in Nummer 100 wohnt
(32-3)	und ist in die selbe Klasse gekommen
A.4.1.11 (10)	dass…ist man nicht normal
A.4.1.11 (12)	[dass]ist man dumm. Nein, danke.
A.4.1.14 (42)	wer zählt die Aufmerksamkeiten,
A.4.1.16 (28)	dass du, …, bist du besorgt.
A.4.1.16	dass du nicht immer mich fragst,
A.4.1.16	was mache ich,
(33-35)	mit wem gehe ich aus,
A.4.1.17	Liebe Eltern, Ich weiss nicht
(1-2)	was ist mit mir passiert.
A.4.1.17	warum, plözlich, …, fühlte ich eine grosse Übelkeit.
A.4.1.18	Ich kann nicht euch erklären
(18-9)	warum fühle ich das,
A.4.1.21 (3)	dass… muss er ihn achten.
T.4.1.4	in der Tat diese Buch spricht eh erklärt sehr gut
(4-5)	was was denkt über die Liebe Werther
T.4.1.7 (38)	dass muss man nicht Alkohol trinken
T.4.1.8 (14)	dass … ist ein (..) ernst Mensch
T.4.1.8	dieses sind die Menschen
(45-6)	die haben Andreas geholfen
T.4.1.8 (55)	dass ehm (…) das ist dass kann nicht es er- (...) erzählen
T.4.1.9 (41)	weil … wäre er nicht ins Gefängnis gekommen
T.4.1.10 (38)	dass … können wir s- denken oder glauben an der Schicksal

T.4.1.11 (31)	und [weil] sind auch Nervenkrankheit
T.4.1.17	Anna ist (..) eine Halbjunin
(21-2)	die lebt in Griechenland
T.4.1.18 (120)	was passiert nur eh über sich selbst über eh

Verb-Zweit-Stellung, G100, G150, G310

G100 A2 (4)	und was studiere ich,
G100 A5 (7)	Obgleich sind wir zusammen seit drei Jahre,
G100 A7 (17)	was wurde aus mir.
G100 A7 (25)	was war die gute Aspekte ihm.
G100 A8 (20)	wer ist in meine Englischevorlesung.
G100 A9 (9)	wer was sehr schön mit längen Haären und ein prächtiges Gesicht.
G150 A4 (6)	daß (…)kann man besser lernen.
G150 A4 (12)	Obwohl kann man nicht alle Studenten kennenlernen,
G150 A4 (31)	Während sind meine Freunde zufriedener mit ihrer kleinen Uni,

Andere nicht-zielsprachliche Verbstellung in Nebensätzen
1. und 4. Klasse

A.1.1.4 (23)	dass … ich immer euch werde gern haben,
A.4.1.4 (19)	dass ich meine Freiheit möchte haben.
A.4.1.16 (29)	wenn ich am Abend gehe aus.
T.4.1.7	eh weil ich glaube
(32-3)	gibt es verschiedene Möglichkeiten eh Interpretationen von das
	Buch DIE LEGENDE VOM HEILIGEN TRINKER
T.4.1.9 (26)	dass Andreas wegen den Schicksal er ist nicht immer schuldig
T.4.1.9 (40)	dass Andreas ein bisschen mehr sollte (..) an sich denken
T.4.1.9 (42)	wenn er nicht hätte der Mann von dieser Frau getötet
T.4.1.9 (63)	dass es auch da sein kann am Leben hm
T.4.1.15 (16)	weil eh für mich Walther ist eh (..) ist viel gewechselt zw- (..)
	während die Beziehung mit Sabet

Andere nicht-zielsprachliche Verbstellung in Nebensätzen
G100, G150 und G310

G100 A3 (6)	Nachdem ich zur Schule war zuruckgekommt,
G100 M8 (10)	oh wenn es Frühling XXX... Sommer oder Herbst
G150 A8 (2)	warum warum einer großen Uni besser ist als einer kleinen Uni.
G150 M1 (45)	daß er eh daß er ... ein eh ein eh ein Gewissen
G150 M1 (67)	daß sie eh am Ende eh des Dramas eh jeder Mensch in Güllen eh
	hat hat sich entschloßen
G150 M1 (90)	daß daß sie am Ende (...) (...) können sie wieder an Ill denken
G150 M1 (95)	daß sich am Ende eh jeder hat sich entschloßen
G150 M2 (22)	und eh wenn wenn die Güllener eh ... eh Ill tö töt finden vor
G310 M1 (7)	wie es fundiert wird ...durch Arbeit
G310 M1 (52)	wenn man das gemessen hat nach einem Jahr oder so